



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**LOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS Y SU INCIDENCIA EN EL
NIVEL DE PROFICIENCIA EN SUJETOS BILINGÜES**

Daniel Roberto Dávila Molano

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

BOGOTÁ D. C.

2012

**LOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS Y SU INCIDENCIA EN EL
NIVEL DE PROFICIENCIA EN SUJETOS BILINGÜES**

Daniel Roberto Dávila Molano

448211

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en lingüística

Dirigido por:

Doctora Luz Amparo Fajardo Uribe

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

BOGOTÁ D. C.

2012

Título: los modelos cognitivos idealizados y su incidencia en el nivel de proficiencia en sujetos bilingües

Resumen

El presente trabajo pretende mostrar la incidencia de Modelos Cognitivos Idealizados (desde lo propuesto por Lakoff) en la proficiencia que los sujetos bilingües tienen en su segunda lengua. El objetivo idea es mostrar el hecho de que cuando un bilingüe hace uso de su L2, varios de sus enunciados contienen algunos rasgos de la manera como se representa el mundo en su L1, lo que evidencia la incidencia de los MCI de la L1 sobre la L2 y en ocasiones contribuye a determinar niveles de proficiencia.

Con base en lo anterior, se realizó un estudio en el que se observaron bilingües mayores de edad, cuyas lenguas eran español (L1) – inglés (L2) y quienes participaron en una encuesta y en un taller, con el fin de obtener datos para el análisis. Dicho análisis se desarrolló a través de tres categorías que recogían diferencias en la expresión de algunas realidades entre ambas lenguas, a la vez que se tuvieron en cuenta ciertas variables entre los individuos y los grupos abordados.

Palabras clave: Modelos Cognitivo Idealizados, bilingüismo, proficiencia, relativismo lingüístico

Title: The idealized cognitive models and their incidence in the proficiency level in bilinguals

Abstract

This work shows the incidence of Idealized Cognitive Models (from Lakoff's view) on the proficiency that bilingual individuals have in their second language. The objective is to evidence that when bilinguals use their L2, many of those statements produced keep some features from the way the world is represented through their L1, which shows the incidence of the ICM from L1 over the L2 and this could have implications in determining their proficiency.

Based on this idea, this study observed bilinguals from 18 years and up, whose languages were Spanish (L1) and English (L2) and who answered a survey and a test designed to obtain data for analysis. This analysis was developed through three categories defined according to differences in the way both languages represented some realities. Some variables were taken into account to distinguish groups and individuals.

Keywords: Bilingualism, Idealized Cognitive Models, Proficiency, linguistic relativism

CONTENIDO

OBJETIVOS

0. INTRODUCCIÓN	3
1. MARCO TEÓRICO	
1.1 Modelos Cognitivos Idealizados	6
1.1.1. ¿Qué son los MCI?.....	6
1.1.2. Los MCI y su incidencia en el uso de la lengua.....	13
1.2 El Bilingüismo	16
1.2.1 Proficiencia.....	17
1.2.2 Clasificaciones acerca del bilingüismo.....	18
1.2.2.1 Clasificación según la edad de adquisición.....	18
1.2.2.2 Clasificación según la presencia de la L2.....	19
1.2.2.3 Clasificación según organización semántica-cognitiva.....	20
1.2.2.4 Clasificación según el grado de <i>equilibrio</i> entre las lenguas.....	22
1.2.3 Bilingüismo y cognición.....	23
1.3 Algunas reflexiones sobre los MCI en el bilingüismo	24
1.3.1 Algunos MCI en inglés y en español.....	26
1.3.2 Hipótesis de Sapir-Whorf como antecedente.....	31
1.3.2.1 Posible relación de esta hipótesis con los MCI en el bilingüismo.....	32
1.4 Categorización	35
1.4.1 <i>Tener y To Be</i>	35
1.4.2 <i>Tag Questions</i> y uso de <i>Cierto, No?</i>	37
1.4.3 Construcciones con <i>Either, Neither, So y También y Tampoco</i>	38

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1 Selección de la Población.....	40
2.2 Variables.....	41
2.3 Procedimiento y Herramientas.....	42

3. LOS BILINGÜES

3.1 Caracterización de los bilingües.....	47
3.1.1 Bilingües de nivel básico.....	48
3.1.2 Bilingües de nivel medio.....	52
3.1.3 Bilingües de nivel avanzado.....	56
3.2 Observaciones Generales.....	60

4. ANÁLISIS Y REFLEXIONES

4.1 Categoría 1: <i>To Be vs Tener</i>	62
4.2 Categoría 2: <i>Tag Questions</i> y uso de <i>Cierto, No?</i>	79
4.3 Categoría 3: Construcciones con <i>Either, Neither, So</i> y <i>También</i> y <i>Tampoco</i>	89

5. CONCLUSIONES.....	104
----------------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Registro de habilidades G1.....	50
Tabla 2 Registro de habilidades G2.....	53
Tabla 3 Registro de habilidades G3.....	57

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Contraste entre las fortalezas y debilidades G1.....	50
Gráfico 2 Contraste entre las fortalezas y debilidades G2.....	53
Gráfico 3 Contraste entre las fortalezas y debilidades G3.....	57

OBJETIVOS

General

- Identificar la incidencia de los Modelos Cognitivos Idealizados en el *nivel de proficiencia* en segunda lengua de sujetos bilingües con español como L1 e inglés como L2.

Específicos

- Identificar algunos rasgos distintivos entre los MCI del español y del inglés, para observar las diferencias en cuanto a idealizaciones compartidas por las comunidades de habla de dichas lenguas.
- Caracterizar a los individuos bilingües colaboradores con el fin de establecer algunas variables que puedan incidir en el análisis y las conclusiones del trabajo.
- Determinar algunas categorías de análisis de enunciados en ambas lenguas, con el fin de hacer más preciso el estudio sobre los efectos de los MCI en el bilingüismo, a través de la producción de enunciados cortos y de su estructuración gramatical.

0. INTRODUCCIÓN

La preocupación y la necesidad de establecer contactos con diferentes comunidades, con diversos propósitos (económicos, políticos, etc.) por parte de las naciones y grupos minoritarios ha llevado al desarrollo de cierta conciencia acerca de la importancia de hablar diferentes lenguas. Se trata del hecho de volver la mirada y dar relevancia al fenómeno del bilingüismo. Las inquietudes surgen entonces en el momento en el que se aborda el bilingüismo de manera seria y concienzuda, pues éste puede ser estudiado desde varias ópticas y ciencias, en especial las ciencias del lenguaje. No obstante, independientemente de todos los estudios realizados al respecto, existe cierto grado de incertidumbre acerca del papel que cumplen, en el campo del bilingüismo, aquellos entramados de significaciones y de representaciones que subyacen a las diversas emisiones lingüísticas (diferentes enunciados) en contextos reales, experimentados por los hablantes de una lengua. Debe también tenerse en cuenta que el bilingüismo no es de carácter estático, sino que los bilingües pueden situarse en diferentes estados de la adquisición de una segunda lengua, razón que hace este concepto un poco más complejo y a la vez rico en su estudio.

Debe recordarse, entonces, que el bilingüismo trasciende las esferas estrictamente lingüísticas, por lo que los enunciados pueden dar cuenta de aspectos sociales, culturales y cognitivos de los individuos y comunidades bilingües; así, como ya lo estableció el ginebrino Saussure (1915: 39-44), la lengua conlleva un carácter social, es decir, que no puede separarse ni tomarse como un hecho o fenómeno aparte, aislado de las costumbres, creencias, pensamientos y formas de conocer y estructurar la realidad de los diferentes pueblos; al respecto Sapir (1966: 235) menciona: “[...] Además, las distintas lenguas no se dan independientemente de la cultura, esto es, del conjunto de costumbres y creencias que constituyen una herencia social y que determinan la contextura de nuestra vida [...]”. Por lo anterior, se entiende que aprender una lengua involucra, no sólo el hecho de interiorizar su gramática o trabajar sobre ésta con un enfoque comunicativo, sino que también es necesario desarrollar, en cierto modo, una capacidad para comprender la manera cómo a través de la

lengua y sus estructuras se representan o idealizan las diversas realidades, lo que a la vez tiene sus repercusiones en el comportamiento lingüístico de los hablantes de una lengua.

En este sentido, la lingüística cognitiva ha venido aportando estudios en los que se observa la importancia de conocer la lengua en los niveles semántico, pragmático y cognitivo en la medida en que éstos pueden darnos una idea de cómo cualquier lengua (perteneciente a alguna comunidad de habla) puede dar cuenta de la manera como se configuran las experiencias para las diversas comunidades. Así, se pretenden abordar, de manera general, los aspectos teóricos acerca de lo que se ha denominado en la lingüística cognitiva como *Modelos Cognitivos Idealizados* (también reconocidos como esquemas mentales), al tiempo que se intentará observar si estos son relevantes para que los sujetos bilingües creen o desarrollen estrategias con el fin de comprender y, en especial, producir diversos enunciados que en un nivel literal-real no son fáciles de asociar entre las dos lenguas y con esto, evaluar su nivel de proficiencia en las habilidades de producción en segunda lengua (L2).

También cabe resaltar que el presente trabajo se enmarca dentro de la línea de la lingüística cognitiva, ya que los trabajos realizados en el marco de la misma, han dado las luces necesarias para la comprensión de diversos fenómenos lingüísticos (metáforas, metonimias, categorizaciones, etc.) en el plano *real* de la lengua; es decir, en el plano del habla y también en el de la pragmática. En este sentido, se asume que el conocimiento o cognición que el sujeto tiene tanto de las situaciones que experimenta en la vida cotidiana, como de su propia lengua, juegan un papel primordial en la comunicación, en la convivencia con los demás miembros de su comunidad y en la construcción de representaciones de las diversas realidades que éste experimenta. Tomando como base lo anterior, se han propuesto diversos estudios que parten de lo que acontece en la vida cotidiana y se han identificado asuntos de gran interés, como lo establecido con los niveles semánticos *connotativo* y *denotativo*, que a su vez, llevan en sí un matiz de significados, sentidos e idealizaciones, lo que motiva al autor de este trabajo a abordar el concepto de *Modelos Cognitivos Idealizados*.

A pesar de lo anterior, los alcances de la lingüística cognitiva y más específicamente de la teoría sobre los ya mencionados *Modelos Cognitivos Idealizados* (definidos y propuestos por Lakoff (1987), con soporte en autores como Fillmore, Langacker, Johnson, entre otros), no contemplan a estos, de manera particular, en situaciones o casos de bilingüismo, lo cual posiblemente arrojaría otras perspectivas que enriquecerían lo que se ha trabajado sobre este fenómeno hasta el momento. Lo anterior constituye una motivación y una justificación de las pretensiones del presente trabajo.

Por otra parte, la teoría sobre el bilingüismo ha diferenciado y establecido los rasgos o características que marcan las diferencias de una persona bilingüe a otra teniendo en cuenta diferentes factores (e.g. edad; niveles de competencia en el uso de ambas lenguas, sobre todo en la segunda lengua; contextos; etc.). Así, se tiene que para la caracterización del bilingüismo o mejor, del nivel de *dominio* de lengua que posee un individuo bilingüe tanto en su primera Lengua (L1), como en su segunda Lengua (L2), la teoría alude en sus esquemas a un componente conceptual o cognitivo, el cual, según el tipo de bilingüe, se comporta de manera diferente (*bilingüe coordinado, compuesto y subordinado*).

Lo que cabría revisarse al respecto es si este componente cognitivo-conceptual se ha tomado en un sentido amplio; es decir, si éste comprende o abarca los conocimientos que el bilingüe tiene de las diferentes realidades (sociales, culturales, etc.) que le rodean y si es capaz de expresarlas a través de las lenguas que conoce de manera eficaz, o si por el contrario, este componente se ha establecido en un modo más simplificado, para efectos de la clasificación de los sujetos bilingües según su nivel de competencia tanto en su L2, como en su L1.

En consecuencia, el presente trabajo pretende indagar la incidencia que pueden tener aquellas maneras particulares de configurar la experiencia, es decir, la influencia de los Modelos Cognitivos Idealizados (que se encuentran en el uso de las lenguas español e inglés), sobre las competencias lingüística y comunicativa en la L2 de los sujetos bilingües, en especial en habilidades de producción y, del mismo modo, observar si esto incide en su nivel de proficiencia en la segunda lengua.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

Para comenzar debe aclararse que el concepto de Modelos Cognitivos Idealizados (en adelante MCI) ha sido tomado desde lo trabajado por Lakoff (1987) y colaboradores e investigadores de la misma línea, y será precisamente desde esta perspectiva que se trabajará la definición y aplicación de los mismos en este trabajo.

Obsérvese que a pesar de que existen diversas posturas, otras definiciones tanto de *modelo cognitivo*, como de *idealización*, no serían del todo pertinentes para el desarrollo de la presente propuesta, pues por ejemplo, según el DRAE, las *idealizaciones* consisten en elevar las cosas sobre la realidad sensible por medio de la inteligencia o la fantasía. Lo que ofrece una interpretación un poco ambigua en la medida en que no se explicita el término “elevar”, pues éste puede suponer que una idealización siempre se da fuera de una sola realidad (utopía). Por el contrario, bajo la postura de Lakoff, se prefiere aludir a diversas realidades y las idealizaciones se relacionan más estrechamente con éstas.

Por lo tanto, en términos generales, la definición más pertinente con la que se identifica el presente trabajo es la que postula la Lingüística Cognitiva, que hace referencia a que las *idealizaciones* son consideraciones acerca de la(s) diferente(s) realidad(es) de manera más simplificada (o pura) para la comprensión o generación de modelos. Es decir, las idealizaciones son concepciones acerca de lo que debería ser la realidad representada.

1.1.1 ¿Qué son los MCI?

Debe aclararse que (como se mencionó arriba) la formulación del concepto de Modelos Cognitivos Idealizados desarrollado por G. Lakoff se da a propósito de la esquematización simbólica de espacios mentales (Lakoff, 1987: 284) y de los esquemas subyacentes en la

categorización y en la determinación de prototipos. Debe entonces tenerse en cuenta que este concepto tiene sus raíces en los aportes de diversas perspectivas de la lingüística y de las ciencias cognitivas, en especial, los aportes de la Semántica de Marcos Conceptuales y en la Gramática Cognitiva.

En el caso de la semántica de marcos conceptuales (*frame semantics*), trabajada por Fillmore (1982, 1985), éste señala que cuando se hace referencia a un concepto determinado, se activa una red semántica que lo define y al mismo tiempo lo delimita y lo opone a otros conceptos, es decir, define los rasgos distintivos (semánticos) característicos del concepto. Para esta definición conceptual es necesario tener en cuenta otras nociones ligadas al concepto en mención, lo que crea una cierta red compleja de conceptos y significados. Si se piensa, por ejemplo, en el concepto de “*perro*”, existen rasgos característicos del mismo que lo definen como tal; entonces el marco se define a través de conceptos como: cuadrúpedo, mamífero, canino, etc. y al mismo tiempo, algunos de estos rasgos característicos lo oponen a otros animales con características similares, como “*gato*” (felino).

Otro de los pilares que sustentan el concepto de MCI, es el aporte de la Gramática Cognitiva trabajada por Langacker, para quien la gramática es significativa, es decir, las estructuras, elementos y concepciones pertenecientes a la gramática (de diversas lenguas) poseen significados y a la vez estos nos permiten simbolizar y construir conceptos complejos y expresiones acerca del mundo y de la realidad; de este modo se simboliza el mundo a través de la gramática. En consecuencia, Langacker (2008: 4) se refiere a la gramática como: “un aspecto esencial del aparato conceptual a través del cual nosotros aprehendemos y participamos en el mundo”, por lo que se evidencia una tendencia a resaltar la importancia de la relación intrínseca entre el mundo y su representación cognitiva a través de la gramática. Así mismo, se resalta el nivel simbólico que tiene esta postura, como eje importante y transversal de la gramática, pues para este autor “los recursos combinatorios de la(s) lengua(s) se contemplan como un repertorio estructurado de unidades simbólicas, que se componen de un polo semántico y un polo fonológico” (Cuenca y Hilferty, 1999: 85).

De esta manera se puede entonces decir que las dos posturas teóricas anteriores conforman gran parte de la base constituyente de los MCI propuestos desde la lingüística cognitiva, al tiempo que se resalta la participación de la semántica y su relación con lo que se expresa a través de la gramática.

Una vez establecido el origen de los MCI puede entonces abordarse el concepto en sí mismo. De este modo, puede notarse que varios autores abordan el concepto desde lo propuesto por Lakoff; así por ejemplo, Evans y Green (2006: 270) refieren el trabajo de Lakoff (1987) (*Women, fire and dangerous things*) del cual surge la idea y mencionan que en esta obra, el autor define y entiende los MCI como:

“representaciones mentales y estables del mundo. [...] Los MCI son similares a lo que Fillmore denomina como ‘marcos’, pues ambos conceptos se relacionan con estructuras complejas de conocimiento. Al tiempo que los MCI son ricos en detalle, son idealizados porque abstraen una gran cantidad de experiencias, en lugar de representar instancias específicas de una experiencia dada”¹.

Lo anterior sugiere que para Lakoff los MCI son, en primera instancia, representaciones mentales, estables y colectivas del mundo. Esta ‘estabilidad’ no quiere decir necesariamente que los MCI sean rígidos, pues pueden variar dependiendo de cuestiones temporales (diacrónicas) o de cada comunidad de habla², a la vez que deben ser compartidos por los miembros de las mismas.

También se observa que los MCI consisten en una matriz de marcos o dominios conceptuales, en la que los conceptos de la realidad se presentan de manera idealizada, es

¹ En este punto es pertinente aclarar que varias de las fuentes consultadas fueron encontradas en lengua inglesa, por lo que diversas citas necesarias, debieron ser traducidas por el autor del presente trabajo.

² Los MCI pueden ser demasiado simplificados y generales al punto de cubrir varias comunidades, pero a la vez pueden variar de comunidad a comunidad si existen diferencias ente éstas en cuanto a las lenguas habladas o a la manera particular de uso de una determinada lengua.

decir, de la manera más simplificada y característica posible (esta es la razón por la que son la base de los prototipos). En este sentido, se habla de un cierto desajuste con la realidad, en la medida en que estas idealizaciones no tienen en cuenta las situaciones o contextos específicos incluidos o subyacentes al mundo real; en palabras de Lakoff, explicando el ejemplo de Fillmore (ver abajo), el Modelo Cognitivo Idealizado “no se ajusta de manera precisa al mundo, ya que es simplista en los supuestos de fondo” (Lakoff, 1987a: 70).

Por lo anterior, se asume que estas representaciones y conceptualizaciones de la experiencia no necesariamente deben concordar o corresponderse directamente con las diversas realidades, pues éstas pueden ser demasiado amplias y complejas para la definición o determinación de Modelos (o esquemas); es decir, los MCI son eficientes para representar y categorizar entidades o realidades en la medida en que se definen los rasgos característicos estándar que determinan dichas experiencias, sin rebasar las barreras impuestas por los marcos conceptuales que las delimitan. Al respecto Croft y Cruse (2004: 28) aluden a que “el conocimiento representado en un marco es en sí mismo una conceptualización de la experiencia que con frecuencia no se ajusta a la realidad”. Es importante comprender entonces que los Modelos Cognitivos Idealizados son maneras particulares - propias de cada comunidad - de conocer las diversas realidades que a la vez son idealizadas y que a la vez establecen un modelo, y que como tal no debe salirse de los conceptos y significados que los delimitan.

Por otra parte, Johnson (1987) los define como patrones recurrentes, formas que regulan las experiencias y que surgen como estructuras significativas a partir de nuestra experiencia, movimientos corporales, etc. Lo importante de esta definición es comprender que los MCI pueden determinar la manera como observamos, concebimos y nombramos entidades, fenómenos y conceptos de nuestras realidades.

Ahora, si centramos la mirada en la importancia de los MCI tanto para asuntos cognitivos y de identificación, como para el ámbito de la lingüística, se observa un gran papel de estos en cuanto a su influencia definitiva en la manera como una comunidad representa el mundo y hace uso de su propia lengua. Entonces, teniendo en cuenta lo

anterior, se puede observar que la lengua constituye un factor importante en cuanto a que es a través de ésta que se evidencian las conceptualizaciones, idealizaciones, etc. de un pueblo frente a sus realidades, pues a pesar de que en ocasiones podamos pensar que todos conceptualizamos del mismo modo, existen diferencias que se evidencian en el uso y en la estructura misma de la lengua, por ejemplo, en el uso de expresiones que nominalizan (sustantivos en la mayoría de lenguas), también en la utilización de verbos, o en la estructuración de oraciones y enunciados tanto a nivel oral, como escrito, etc..

En este punto, Cuenca y Hilferty (1999: 74, 90), entre otros, basados en los autores anteriormente mencionados como Fillmore (1975) y Lakoff (1987a), aluden a la formulación de MCI como una **base** para la observación de las idealizaciones compartidas por los hablantes de una lengua, las cuales se hacen evidentes en el plano de la expresión, tanto en la parte léxica, como en construcciones oracionales que se notan en la vida cotidiana (ver siguiente subtítulo).

Del mismo modo, estos autores aluden a que los MCI están conformados por dos tipos de conocimiento los cuales interactúan de forma íntima o incluso de manera intrínseca (Cuenca y Hilferty, 1999 & Croft y Cruise, 2004):

- Un *conocimiento de tipo enciclopédico*, que es de utilidad para comprender de manera apropiada los conceptos. Este se asocia con el conocimiento del mundo; se refiere a representaciones parciales o contextualizadas dentro de cada comunidad, de todo lo que sabemos acerca de la organización del mundo. Es la naturaleza misma del significado (no del sentido)³ que a la vez se organiza en redes semánticas (*frame semantics*). Este conocimiento no es suficiente para la justificación de diferencias demasiado contextuales de algunos conceptos.

³ Se aclara, en términos de semántica, que los MCI aluden al significado y no al sentido de las palabras y expresiones de una lengua, pues se trata es de resaltar que éstos aluden a lo idealizado, a lo estándar y no a variaciones pragmáticas (particulares, contextualizadas) de la representación de realidades en los diferentes grupos humanos.

- El *conocimiento de la gramática* (significado lingüístico), que se relaciona con conocimiento de la gramática y de los usos de la lengua, etc., que de una u otra manera conciernen directamente al conocimiento enciclopédico. De lo que se trata entonces es de observar que al usar la lengua siguiendo sus reglas gramaticales en diferentes contextos, se están siguiendo de alguna manera MCI, que son formas de conceptualización aceptadas por las comunidades.

Los autores se oponen a la concepción de que hay razones para creer que estos dos tipos de conocimiento son de diferente índole y deben estar separados o tomados por aparte, pues consideran que el *conocimiento enciclopédico* y el *conocimiento de la gramática* o de la propia lengua están intrínsecamente relacionados y se pueden definir el uno al otro. No obstante, se vuelve a hacer una pequeña salvedad y es que: “[...] aunque los modelos cognitivos idealizados se componen de conocimiento enciclopédico, sólo son representaciones parciales de todo lo que sabemos acerca de la organización del mundo” (Cuenca y Hilferty, 1999: 75), lo que sugiere que la parcialidad en este caso alude a que ese *conocimiento enciclopédico* varía de acuerdo con las diferentes comunidades y culturas desde donde se estructure u organice el mundo.

Para sintetizar un poco las ideas anteriormente expuestas, se puede afirmar que los MCI de esta manera se evidencian a través del uso de la lengua, lo que sugiere que cuando hablamos (independientemente del contexto en el que nos situemos y si es de manera oral o escrita) estamos dando cuenta de nuestra manera de entender o de estructurar las diferentes realidades (conceptualizaciones, categorizaciones, etc.) del mundo que nos rodea, pues ponemos en juego los supuestos compartidos subyacentes a nuestra cultura.

Un ejemplo de lo anteriormente mencionado, citado desde los postulados de Fillmore es el de la palabra inglesa *Bachelor* (solterón), que refiere a hombres solteros bajo condiciones específicas, que no podrían aplicarse a determinadas entidades o grupos, como el Papa o los musulmanes, etc., por tener idealizaciones diferentes a las que se pudieran compartir en sociedades como la nuestra.

Así, esta palabra determina a los sujetos que pudiendo casarse (teniendo en cuenta sus condiciones sociales y culturales), no lo han hecho por algún motivo; es decir, aquellos que no pertenecen a grupos particulares y cuyas condiciones sociales, económicas, etc. son aptas para el matrimonio y que no se han casado. Entonces se establecen semánticamente los rasgos distintivos del concepto *solterón* que se conciben como idealización y el cómo debería comprenderse el concepto en una forma generalizada, sin embargo como se observó, existen varios casos que no son tomados en cuenta en dichos rasgos distintivos y es en estos casos en donde se menciona que los MCI no aluden a realidades demasiado contextualizadas, como en el caso del Papa (hombre no casado), pues aunque éste pueda tener todas las condiciones para casarse como hombre, no realiza esta acción debido a su pertenencia a un grupo particular y a las reglas del mismo.

Otro ejemplo de MCI, analizado por Lakoff (1987a: 74) es el que establece para ilustrar lo que él denomina *cluster model* y se trata de la idealización en la definición del concepto de *Madre* (también citado por Croft y Cruise, 2004), ejemplo en el que señala que este concepto se supone que debe cumplir con ciertas *condiciones necesarias* (o estar compuesto por otros MCI menores) para que sea aceptable de manera idealizada en varias sociedades; entonces una madre ideal debe tener las siguientes características:

NACIMIENTO: La persona que da a luz es madre

GENÉTICO: La persona femenina que aportó material genético, es madre.

ALIMENTACIÓN: El adulto femenino que amamanta y cría a un niño es madre.

MATRIMONIO: La esposa del padre es la madre

GENEALÓGICO: El antecesor femenino más cercano es la madre

Los anteriores son MCI que configuran un MCI más grande (*Cluster Model*) o general para la definición del concepto de *Madre*; o sea, es a través de estos modelos o condiciones que se define el ideal de madre en determinadas sociedades (lo cual también sugiere formas de conocer el concepto en la realidad). No obstante, si observamos las diversas realidades en diferentes casos, se pueden encontrar desajustes entre el MCI y la realidad, ya que en

varios casos estos son “trasgredidos” por los contextos; así la idealización del concepto de *madre* varía de acuerdo con factores contextuales, situacionales, etc. Entonces se tiene que:

Madrastra: se adecua a los modelos de ALIMENTACIÓN y del MATRIMONIO, pero no a los demás.

Madre adoptiva: se adecúa solamente al modelo de la ALIMENTACIÓN, pero a ningún otro más.

Madre biológica (birth mother): encaja en el modelo NACIMIENTO, y posiblemente en algunos de los otros (pues sus hijos pueden haber sido adoptados)

Madre genética (alquiler de vientre): cuadra en el modelo GENÉTICO, y en ocasiones con algunos de los demás.

Madre soltera: encaja probablemente en todos modelos excepto en el de MATRIMONIO.

Como se observa, si se tienen en cuenta cada uno de los modelos o condiciones presentados anteriormente, el MCI de *Madre* no representaría con exactitud varios casos en el plano de la vida real o de la experimentación y esto a la vez, sesga la visión del hablante que defina el término.

Hasta ahora se ha aludido a los MCI que se encuentran presentes en la definición o referenciación de conceptos en una lengua y una *cultura* idealizadas, los interrogantes que van surgiendo se refieren al hecho de si este tipo de cuestiones cognitivas y conceptuales inciden en el desempeño, proficiencia o actuación lingüística de personas bilingües o si estos deben crear estrategias que les permitan comprender las idealizaciones y maneras de conocer de la L2. Se continuará teniendo en cuenta este aspecto y se formularán algunas preguntas más adelante.

1.1.2 Los MCI y su incidencia en el uso de la lengua

Si se pasa ahora del nivel de la definición o configuración de conceptos al plano de las construcciones de tipo lingüístico (oraciones, proposiciones, etc.), se puede referenciar la

obra de Cuenca y Hilferty, quienes citan también ejemplos de MCI para el español con el verbo *tener* y sus argumentos (adjuntos) o complementos nominales (1999: 91). Se observan varios ejemplos dentro de los cuales se encuentran expresiones como:

(1) *“¿Tienes maridos?”

Para este caso se observa que esta expresión NO es aceptada en el uso cotidiano de la lengua (si se quiere puede aparecer como agramatical), pues la pregunta así planteada, contemplaría la posibilidad de tener varias parejas por parte de una mujer en un contexto matrimonial. El MCI que correspondería aquí es el de realizar la pregunta con el sustantivo en singular, pues la expresión de esta manera (¿tienes marido?) se supone válida en una sociedad *monogámica*, en la que sólo se debe tener una pareja en el vínculo del matrimonio. No obstante, si una pregunta similarmente planteada se realiza a un hombre musulmán (¿tienes mujeres?), su emisión no estaría fuera de lugar y entonces sería aceptada en el plano real de la lengua, debido a la concepción del matrimonio y a la estructuración de la sociedad de tipo poligámico.

Del mismo modo, se observan los ejemplos:

(2) *“¿tienes hijo?”

(3) “¿tienes hijos?”,

En este caso la lógica del interrogante es obtener información acerca de un hecho particular y en la respuesta se abre la posibilidad de que la persona interrogada pueda o no tener hijos. Si la respuesta es afirmativa, es posible que la persona tenga más de un hijo, por lo tanto, la diferencia entre (2) y (3) radica en que en la forma NO *aceptada* (2), la pregunta alude sólo a la posibilidad de que el interlocutor tenga un solo hijo(a) y esto llevaría a pensar que el ideal sería tener un único hijo, lo cual no se ajusta a la realidad. En la forma aceptada (3) se asume la posibilidad de que una persona pueda tener más de un hijo y esto abre una variedad de respuestas que se ajustan mejor a la realidad, al MCI de muchas sociedades. Este hecho hace que (3) constituya la manera más idealizada para preguntar por este tipo de

realidades. Este caso constituye el opuesto a (1), pues al contrario de éste, la utilización del plural en el sustantivo (nominal) en (2) y (3) es aceptada por los sujetos de una comunidad en la medida en que al usar el plural se abren diversas posibilidades en el complemento de la pregunta, mientras que para (1) el plural no es aceptado debido a cuestiones culturales y cognitivas (por lo menos para las comunidades hispanoparlantes, pues no estaría seguro de si este tipo de expresiones se dan del mismo modo en otro tipo de sociedades o en otras lenguas).

Por otra parte, en expresiones como:

(4) ¡Buenos días!

Se puede evidenciar una expresión de la vida cotidiana que determina, en español, una forma de saludo cuyo uso suele ser específico. Entonces, en primera instancia aparece un adjetivo pluralizado acompañado de un sustantivo también en plural para efectos de concordancia y se asume que esta expresión es utilizada (en español) especialmente para saludar, en un determinado rango de tiempo - esencialmente se trata del tiempo anterior al medio día -, a pesar de que la palabra “días” no denota estrictamente este lapso de tiempo o momento del día, pues a lo que alude es a una pluralidad de *día* (lunes, martes, etc.). Si se mantiene la lógica de la lengua, la expresión correcta sería “buena *mañana*” (la forma singular “buen día” es utilizada preferiblemente para despedida) entendiendo que este término alude a un periodo definido de tiempo. En el caso de (4) la relación entre la asignación de la locución y la realidad que pretende denotar puede tomarse como arbitraria; no obstante, ésta constituye el MCI para el saludo, a pesar de la existencia de otras expresiones que cumplen con la misma función. En inglés, por ejemplo, la expresión “good morning” intenta precisar un poco más la realidad denotada, en el sentido en que la palabra *morning* describe un lapso particular de tiempo, lo cual hace evidente, por una parte, que la expresión se encuentra en singular y por otra, que el concepto de *morning* no tiene otros sentidos semánticamente hablando, pues a *morning* se le oponen *tomorrow* y *days*, lo que en español no sucede. Así, la palabra *morning* constituye en inglés el MCI para saludar en un rango de tiempo anterior al medio día.

De este modo, podrían tomarse varias expresiones de la vida cotidiana y observarse cómo éstas, a pesar de no estar tan lógicamente relacionadas con la realidad que representan, constituyen los MCI para expresarse en una determinada lengua o comunidad de habla.

En este sentido, se alude a que el significado de los elementos léxicos de una lengua es definido desde los MCI y que las categorías gramaticales como sustantivo o verbo son de naturaleza radial cuyos centros se refieren, en primera instancia, a entidades y acciones físicas respectivamente. De esta manera, se puede entender que el vocabulario de una lengua depende de la manera como la comunidad que la hable conciba las realidades que experimenta.

Lakoff menciona que la estructura sintáctica y las construcciones gramaticales en una lengua también se ven influidas por aspectos semánticos de los MCI.

Lo anterior muestra que los MCI se encuentran presentes en la manera como hablamos o hacemos uso de la lengua, ya que los diversos enunciados, proposiciones, expresiones, etc., deben expresarse de un modo particular (idealizado) para que sean aceptados e inteligibles dentro de una comunidad, al tiempo que dan cuenta de la manera particular como se representa el mundo.

En secciones posteriores, se observarán un poco más en detalle las incidencias de los MCI en el bilingüismo, por ahora se echará un vistazo a lo concerniente al bilingüismo, a algunas de sus clasificaciones y a lo que se ha mencionado en cuanto a la relación entre el nivel cognitivo y este fenómeno.

1.2. EL BILINGÜISMO

Para el presente apartado no se pretende mencionar todo lo que respecta a la teoría (o teorías) existentes sobre el bilingüismo, sino más bien tener en cuenta algunos aspectos

teóricos y algunas clasificaciones que se han establecido a cerca de algunos casos presentes en el bilingüismo, que a la vez sean pertinentes para sustentar el presente trabajo en lo que atañe a la caracterización de los sujetos.

1.2.1 Proficiencia

El concepto de *proficiencia* adquiere importancia para la presente propuesta debido a que según la literatura revisada, ésta juega un papel relevante para la caracterización que se hace sobre el(los) sujeto(s) bilingüe(s), a la vez que distingue e involucra un componente conceptual (cognitivo-semántico) si se lo toma desde la perspectiva funcional como la llama Bialystock (2001).

Este componente se pretende observar aquí a manera de referencia para señalar el papel de la cognición del sujeto bilingüe en su desempeño en la L2; es decir, el papel que juegan los MCI en el bilingüismo.

Cabe aclararse que la perspectiva desde la que se define el concepto de *proficiencia* no implica necesariamente una adhesión total a lo establecido por la teoría consultada, pues en varias ocasiones, el concepto de *proficiencia* no se define unívocamente⁴. Del mismo modo, se aclara que lo anterior no alude a una medición y/o juzgamiento sobre el nivel de proficiencia, (o “competencia y *actuación*”, o *dominio*) que los bilingües tengan de su L2 (inglés en este caso), sino que más bien se trata de una caracterización.

Luego de revisar algunas aproximaciones al concepto, evidenciadas en la literatura, se prefiere trabajar bajo la definición que ofrece Bialystock, por ser la que más se adecúa al contexto de este trabajo en cuanto a que involucra aspectos cognitivos y lingüísticos, así

⁴ El concepto de *proficiencia* puede ser reemplazado en varias ocasiones por el concepto de *dominio* o *competencia*, entendidos ambos desde lo lingüístico-comunicativo de la lengua, es decir, desde el dominio de las estructuras (gramática), hasta el uso real que se le pueda dar a la lengua.

entonces se tiene que: “la proficiencia lingüística es la habilidad de *funcionar* en una situación que es definida por demandas cognitivas y lingüísticas a un nivel de actuación determinado por criterios objetivos o por estándares normativos” (Bialystock, 2001: 18), lo que sugiere que la proficiencia debe entenderse como una habilidad (posiblemente innata) que se encuentra marcada por la eficacia en la actuación lingüística en contextos determinados por demandas cognitivas y lingüísticas; es decir, el comportamiento lingüístico (actuación) debe ser coherente con el contexto y con las demandas cognitivas del mismo (desde luego debe haber conceptos compartidos y convencionales respecto al contexto en el que surja la actuación lingüística para que haya inteligibilidad). Lo interesante de esta definición de esta autora, es que el concepto de proficiencia involucra necesariamente el *componente lingüístico* (conocimiento de la gramática, aspectos fonéticos, etc.) y el *componente cognitivo*, pues ambos se suponen necesarios para tener un buen dominio, comprensión y actuación de la lengua (sea L1 o L2).

Entendido de este modo, a continuación se observará la clasificación de bilingüismo según algunas posturas que aluden a la organización cerebral que tiene repercusiones en la proficiencia.

1.2.2 Clasificaciones Acerca del Bilingüismo

1.2.2.1 Clasificación según la edad de adquisición de la L2

Dentro de esta clasificación se encuentran principalmente tres vertientes (cf. Ardila y Ramos, 2007 y Hamers y Blanc, 2003) el bilingüismo simultáneo, el bilingüismo temprano y el bilingüismo tardío.

El bilingüismo *simultáneo* puede tomarse como la adquisición de L1 y L2 dentro de un mismo contexto como si se tratase de dos *lenguas maternas*, esto por lo general sucede a niños expuestos a ambas lenguas desde su nacimiento. Del mismo modo, este hecho implica una exposición a las lenguas de manera involuntaria por parte del bilingüe.

El bilingüismo *temprano* consiste en que la adquisición de la L2 sucede antes de “completar” la adquisición de la L1, comúnmente esto sucede antes de la edad de los 11 o 12 años, así cuando el niño ha conocido algo de su lengua materna o L1, empieza a tener contacto con la L2.

El bilingüismo *tardío* se puede identificar cuando la adquisición de la L2 sucede después de “completar” la adquisición de la L1, posiblemente en una edad superior a los 12 años. Esta vertiente también puede ser llamada bilingüismo sucesivo o consecutivo y puede ser motivado por factores voluntarios del individuo, por ejemplo, el deseo de estudiar otra lengua, lo que implica que la L2 sea aprendida (en lugar de ser adquirida).

1.2.2.2 Clasificación según presencia de la L2 y contextos de uso

Esta clasificación alude, en términos generales, a las posibilidades del contacto que el bilingüe pueda tener con la L2 de manera auténtica; es decir, se refiere a aquellas situaciones y contextos en los que la comunidad de habla de la L2 del individuo bilingüe se encuentre presente haciendo que éste actúe en dicha lengua. Así entonces, autores como Hamers y Blanc (2003:29) proponen la distinción entre *endogenous bilinguality* y *exogenous bilinguality*⁵; el primero alude a la presencia de la comunidad de habla de la L2 en el contexto del bilingüe y provoca el uso de dicha lengua de manera real (casi como una lengua materna) extendiendo esferas de uso de dicha lengua; el segundo concepto hace referencia a la ausencia de la comunidad de habla de la L2 en el contexto del bilingüe y ello, por supuesto, causa que éste use dicha lengua de manera institucionalizada o formal (a la vez un poco más artificialmente), en ciertas situaciones.

⁵ El concepto de *bilinguality* es definido por los autores como un estado psicológico de un individuo con acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación. Este concepto aludiría más a un bilingüismo individual y no a un colectivo o social.

Complementando un poco esta clasificación, Ardila (2007) propone los conceptos de bilingüismo *dependiente del contexto* y bilingüismo *independiente del contexto*, en donde el primero consiste en el uso de cada lengua (L1 o L2), dependiendo de los diferentes contextos que experimente el individuo. Según esto, el bilingüe usará su L1 en contextos familiares y su L2 en contextos académicos, por ejemplo. En el segundo, caso el bilingüe será capaz de usar cada lengua independientemente del contexto, así puede realizar operaciones, adecuar vocabulario, etc. en cada lengua sin determinar contextos específicos para cada una y con la misma facilidad.

Lo interesante aquí es tener en cuenta que cada contexto en cada lengua conlleva MCI y esto exige que el bilingüe se adapte a estos y/o cree estrategias (por ejemplo definir contextos de uso) para lograr una comunicación inteligible pragmáticamente en cada una de las lenguas que hable.

1.2.2.3 Clasificación de bilingües según su organización semántica-cognitiva

De acuerdo con lo propuesto por varios autores (Marini y Fabbro, 2007; Ardila y Ramos 2007; Hamers y Blanc 2003, entre otros), existe una clasificación de sujetos bilingües según su organización léxica-semántica y cognitiva que influye en el nivel de proficiencia (*maestría* o dominio) en el uso de las dos lenguas que haya adquirido un individuo. Dicha taxonomía fue propuesta previamente por Weinreich en 1953 y revisada posteriormente por Ervin y Osgood en 1954, quienes aludieron en términos generales a que esta clasificación se debía a las modalidades en las que se adquiere (o en su defecto se aprende) la segunda lengua. De este modo, se establecen tres tipos de bilingüismo: bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado.

En este mismo sentido, se pueden evidenciar varias tendencias de explicación de esa clasificación y autores como Hamers y Blanc (2003: 27, 163) discuten que esta clasificación se refiere a la organización cognitiva de los bilingües, pero no le atribuyen implicaciones en el nivel de dominio (competencia) de la L2 como sí lo hacen de entrada Ardila y Ramos. Más adelante Hamers y Blanc reconocen que esta clasificación puede

tener implicaciones en la asociación y equivalencia de conceptos en las dos lenguas habladas por el bilingüe (cuestión que puede ocurrir en la traducción) y por tanto en el desempeño en ambas lenguas (ibíd., 164).

Posteriormente estos autores aluden a que los sujetos bilingües tienen una organización cerebral compuesta para palabras o conceptos concretos y al mismo tiempo una organización coordinada para conceptos abstractos en ambas lenguas.

Teniendo en cuenta lo anterior y en especial lo aludido por Marini y Fabbro (2007: 54), se observan tres clasificaciones de individuos bilingües que involucran un componente conceptual o cognitivo y un componente léxico (o mejor lingüístico), a saber:

Bilingüismo coordinado: en el que el sujeto organiza las lenguas en dos sistemas léxicos y dos sistemas conceptuales de manera independiente para cada una. Lo que sugiere que este tipo de bilingüe debe poseer dos sistemas de representación, uno para cada lengua, independientes uno del otro y, por lo tanto, le es complicado asociar los conceptos de una lengua con los de la otra; es decir, podría “responder” a los MCI de ambas lenguas por separado, sin asociarlos entre sí. Así los lexemas “car” y “carro” serán dos entidades entendibles sólo en cada lengua.

Bilingüismo compuesto: en este caso el individuo posee un sólo sistema conceptual y dos sistemas léxicos correspondientes a cada una de las lenguas habladas. Este bilingüe puede (según la teoría) asociar los términos o expresiones de una lengua con algunos equivalentes en la otra, siempre y cuando estos representen los mismos conceptos o entidades percibidas por él. Así, “car” viene a ser lo mismo que “carro”, sólo que ambas expresiones pertenecen a lenguas distintas. Podría entonces aludirse al hecho de que para este bilingüe existen MCI comunes en ambas lenguas, y que la manera de referirlos (entidades, conceptos, expresiones, etc.) en cada lengua es diferente.

Bilingüismo subordinado: este bilingüe parece interpretar enunciados de la segunda lengua con base en la conceptualización de la primera lengua. De acuerdo con la

bibliografía, este bilingüe es el de menor proficiencia, ya que requeriría de la “traducción” de L2 a L1 de los enunciados a los que se enfrenta en L2 para poderlos comprender; por lo tanto, este bilingüe no comprendería enunciados en L2 si no los interpreta a través de su L1. En este caso podría decirse que los MCI de su L1 están muy arraigados y que no ha identificado MCI de la segunda lengua, lo que le dificulta comprender y producir enunciados en su L2.

Entonces este bilingüe puede comprender la palabra “car” sólo si lo traduce a su L1: “carro”. Para este tipo de bilingües se presentan mayores complicaciones cuando tratan con *falsos cognados*.

1.2.2.4 Clasificación según el grado de *equilibrio* entre las lenguas

Según la literatura revisada, esta clasificación se realiza para describir el posible *equilibrio* que posea el sujeto bilingüe en cuanto a proficiencia para cada una de las lenguas que hable. Esto no quiere decir que en esta clasificación se especifiquen niveles de proficiencia necesarios para establecer dichos conceptos. En este punto se distinguen dos sub-divisiones principales:

Bilingüismo balanceado: es aquel en el que el individuo bilingüe tiene una proficiencia o competencia similar (sin importar cuál sea su nivel) en ambas lenguas a través de los diferentes contextos. Esta categoría es frecuentemente atribuida a una proficiencia alta en ambas lenguas, aunque no siempre es así, pues un bilingüe puede ser balanceado con una proficiencia media en ambas lenguas.

Bilingüismo dominante: es aquel en el que el individuo bilingüe se caracteriza por tener un mejor dominio en una de sus dos lenguas con respecto a la otra. Por lo general, se tiene una mejor proficiencia y dominio de la L1 que de la L2 en diversos contextos.

1.2.3 Bilingüismo y Cognición

En este apartado se pretende referenciar algunos aspectos aludidos por diferentes autores acerca de la relación entre el bilingüismo y sus procesos cognitivos. Cabe mencionarse que éste es un tema ampliamente trabajado y de gran interés porque se inscribe en el marco de la relación lenguaje – cognición, por lo tanto, aquí sólo se observarán algunos aspectos pertinentes para el presente trabajo.

Brevemente, se puede aludir a que en términos generales la relación entre bilingüismo y cognición se ha trabajado desde hace varios años y que se han ido cambiando algunas perspectivas de acuerdo con las diversas investigaciones que se han dado en el campo. En este sentido, el punto o eje más recurrente es que la relación entre bilingüismo y cognición puede situarse en un mismo orden con la diada lengua y pensamiento (preocupación de los últimos 20 años); relación que se da de manera estrecha o intrínseca, pues el desarrollo lingüístico va de la mano con el crecimiento cognitivo según posturas teóricas revisadas.

Al respecto se han ido sentando posturas y concepciones que han ido cambiando en cuanto a los efectos cognitivos del bilingüismo tanto en niños como en adultos. Un ejemplo, tanto de los cambios en las percepciones del bilingüismo, como de su relación con la cognición, es que en principio se consideraba que el bilingüismo era un fenómeno estrictamente negativo para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los niños debido a que causaba retrasos en sus producciones verbales y que provocaba el hecho de que los códigos se mezclaran de manera tal, que causara confusiones en la conceptualización

Posteriormente, la tendencia al negativismo fue cambiando debido a que los resultados de diversas investigaciones arrojaron varios datos interesantes y positivos acerca de la incidencia del bilingüismo en el individuo, tales como: el hecho de que el bilingüe desarrolla una mayor plasticidad cerebral, el desarrollo de la capacidad para la creación de nuevas estrategias cognitivas, la agudización o mejoramiento de la conciencia metalingüística, la aceptación de diferentes formas de expresión en otra lengua y cultura, etc. (Ardila y Ramos 2007: 214, Hamers y Blanc 2003, Siguan 2001, Genesee 2004, entre otros).

Otro aspecto a establecerse es que bilingüismo y desarrollo cognitivo van de la mano, pues adquirir o aprender una segunda lengua (L2) implica conocer otros universos de representación y diversas formas de conocimiento acerca de las experiencias y realidades; es decir, otros modelos cognitivos que influyen en el comportamiento lingüístico (aspecto sugerido en la hipótesis del relativismo lingüístico de Sapir-Whorf).

Por otra parte, se puede observar entonces que en varias referencias se alude al elemento cognitivo, conceptual y semántico de la lengua, que a la vez puede ser tratado mejor como MCI aplicados, en este caso, al bilingüismo.

Así, Hamers y Blanc (2003: 82 - 85) citando a Vygotsky (1962) mencionan que “la lengua [...] se convierte en una herramienta crucial en la configuración de los procesos cognitivos relevantes para la elaboración del sistema simbólico-abstracto, el cual le permitirá al niño organizar su pensamiento” lo que quiere decir que la lengua viene a ser un factor fundamental en la formación y organización del pensamiento, del mundo, dentro de los MCI correspondientes a dicha lengua y/o comunidad. Por otra parte, si se tiene en cuenta la postura de Bruner (1990) (citado por Hamers y Blanc, 2003: 83 - 84) se observa que el significado está fuertemente ligado a la cultura y para que haya una internalización simbólica del significado, se debe entrar en éste de manera particular, o sea a través de los MCI.

1.3 ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS MCI EN EL BILINGÜISMO

Cuando un docente de lengua utiliza expresiones como: “piense en inglés” (si el inglés es la lengua que está *enseñando*), le está pidiendo al estudiante que trate de adoptar los MCI propios de las comunidades angloparlantes con el fin de que se exprese eficazmente en dicha lengua, lo cual demanda en el estudiante un gran esfuerzo, debido a que éste debe desarrollar cierta sensibilidad y conciencia para identificar la manera de estructurar, de conocer y de conceptualizar la realidad en la segunda lengua, a la vez que esto incide en su nivel de proficiencia en dicha lengua (L2).

Algo aparentemente similar se ha mencionado, en teoría, al hablarse del desarrollo de las estrategias cognitivas que adopta un bilingüe para comprender y producir enunciados contextualizados dentro de ambientes y realidades de la L2. Un estudio que puede enmarcarse dentro de esta lógica, es el que realizó Railey, et al. (1992), en el que se observa la preocupación por abordar las implicaciones cognitivas y metacognitivas en la escritura en primera y segunda lengua de 20 individuos; 10 bilingües y 10 monolingües (ver también Liu Xiau xia, 2008; Laufer y Waldman, 2011).

No obstante, el hecho de indagar y adentrarse en el campo de los MCI presentes en cada comunidad y en cada lengua, lleva a considerar la situación del bilingüe frente a estos, pues se supone que el bilingüe se ve obligado a reorganizar y a re-configurar su manera de percibir y comprender el mundo para producir enunciados comprensibles por la comunidad de la L2, pues cada lengua está configurada por estructuras y reglas propias que la determinan y la caracterizan, y que a la vez pueden incidir en la concepción de diferentes realidades (siguiendo la hipótesis del relativismo lingüístico planteada por Sapir-Whorf). De esta manera, podría pensarse que los MCI pueden constituir un intento de explicación de los fenómenos del bilingüismo anteriormente mencionados, ya que por ejemplo, no resulta del todo fácil el pretender cambiar nuestros modelos cognitivos de una manera abrupta para *hablar bien* una segunda lengua, lo que haría lógico y explicaría el hecho de las interferencias en todo sentido.

Si la intención del presente trabajo fuese tratar con la asimilación de aspectos pragmáticos de la L2 por parte del sujeto bilingüe, seguramente sería ostensible el hecho de identificar diferencias y encontrar dificultades tanto en la comprensión como en la producción de las diversas expresiones por parte de los bilingües. Por el contrario, al trabajar con MCI dentro de la lengua se esperaría que no hubiese mayores complicaciones en la comprensión y producción de enunciados en la medida en que se trata con “lo estándar” de las lenguas (L2 en este caso); no obstante, se presentan varias complicaciones producto del encuentro y/o contacto entre los MCI pertenecientes a cada lengua.

Por lo anterior, uno de los grandes interrogantes que surgen entonces es precisamente acerca del *papel* que pueden desempeñar los MCI en el bilingüismo, más exactamente en el nivel de desarrollo de *proficiencia* o competencia en los sujetos bilingües sobre todo en su L2, ya que pueden llegar a ser un factor determinante al respecto.

1.3.1 Algunos MCI en inglés y en español

Tómese como referencia el ejemplo dado en (4) *buenos días* y observemos que nos lleva a la reflexión acerca de las diferencias tanto a nivel de expresión, como a nivel de MCI sobre la manera como se expresa uno de los saludos en inglés y en español⁶.

Se observa entonces que la expresión “buenos días”, usada como saludo en español, comparte en cierto modo el MCI (en cuanto a uso) con la expresión “good morning” del inglés, si se presta atención a los equivalentes en español y en inglés respectivamente, pues ambas expresiones están construidas de manera similar y su intención es la misma: saludar durante el mismo lapso de tiempo.

Por otra parte, se puede notar que en el aspecto gramatical para el *saludo* (buenos días - good morning), aparece una diferencia en cuanto al uso de formas plurales para el español y de formas singulares en el caso del inglés; del mismo modo, es evidente el cambio en la selección del léxico (días - morning), ya que en español la palabra “días” se usa de manera metonímica (el todo por la parte), mientras que el inglés usa la palabra “morning” refiriéndose más directa y estrictamente al periodo de tiempo anterior al medio día.

Para el caso del saludo, las dos lenguas compartirían el mismo MCI ya que utilizan un *adjetivo* cuya acepción denota un posible deseo positivo y un *sustantivo* que alude a un lapso temporal del día. Algo similar sucede con las formas para el saludo y la despedida en

⁶ Es necesario aclarar que el presente trabajo trata con variantes estándar de ambas lenguas (por tratarse de MCI), razón por la cual, aquí no se encontrarán usos particulares de las lenguas en cuestión o dialectos de las mismas.

ambas lenguas durante diferentes momentos del día. Cabe aclararse que no podría decirse cuál de estas formas es la más adecuada a la realidad aludida, lo interesante es que cada lengua configura su MCI de manera particular con diferentes recursos lingüísticos a pesar de que la intención sea la misma (saludar).

Cabe resaltar que el bilingüe NO debe entender literalmente que “good morning” ES “buenos días”, sino que se trata de equivalentes semánticos y funcionales entre las expresiones de ambas lenguas para el saludo (de lo contrario serían válidas expresiones como: *Good mornings o *Buena mañana).

En algunos otros casos los MCI del español y del inglés se asemejan de manera más cercana, o por lo menos tienden a ser muy similares en la manera como expresan algunas realidades, especialmente en el uso o la selección de verbos, adjetivos, etc., para designar lo evidenciado y/o experimentado en diferentes situaciones.

Esta cercanía en las equivalencias puede facilitar la traducción (no tan literal) o la interpretación de significados por parte de los bilingües; así por ejemplo, para la descripción del rasgo del color de los ojos de una persona en ambas lenguas son aceptadas formas atributivas y relacionales con los verbos SER y TENER, y To BE y To HAVE (Lock, 1996: 126), en donde se generan posibilidades de expresión con ambos verbos y en ambas lenguas, como se observa en:

(5) “Él tiene ojos verdes” / “He has (got) green eyes”.

(6) “Él es ojiverde” / “He is green eyed”.

Entonces como se observa, en (5) el verbo TENER (transitivo) cumple con funciones atributivas en ambas lenguas al aludir a un rasgo físico y en este caso los MCI se asemejan en ambas lenguas, pues ambas expresan este tipo de atributo con el mismo verbo. Si tomamos (6), observamos que el verbo SER (copulativo) exige en ambas lenguas un adjetivo calificativo o una forma adjetival posterior a éste, así entonces se observa que las formas que siguen a este verbo en estas lenguas comparten la misma función, es decir la de

calificación, mas no la de clasificación. En este caso (6) se presenta ecuatividad en la medida en que los argumentos de SER pueden ser también de carácter nominal (Payne 1997: 112-124). Lo que se evidencia es que en este caso el MCI es similar en construcción y significado en ambas lenguas, lo que a la vez puede mostrar que por lo menos en español e inglés estándar este hecho es similarmente concebido y expresado.

Otro caso de similitud entre los MCI de ambas lenguas en relación con algunos conceptos se observa en la manera como nos referimos y nos apropiamos de la noción de “TIEMPO”.

Un ejemplo de esto es identificado por Lakoff y Johnson (1999), ya que los autores consideran que el *tiempo* es generalmente expresado a través de metáforas, en la medida en que lo que se compara son eventos (iniciales y finales). Así, podemos decir entonces que éste mantiene una direccionalidad, que no es estático y que a la vez es irreversible e irrepetible.

Entonces, nuestra orientación metafórica del tiempo se caracteriza de la siguiente manera (Lakoff y Johnson, 1999: 140):

La ubicación del observador	=	El presente
El espacio frente al observador	=	El futuro
El espacio detrás del observador	=	El pasado

De esta manera se concibe que en términos generales (por lo menos para comunidades hispanas y angloparlantes) sólo el *tiempo presente* se experimenta, mientras que el *tiempo pasado* y el *futuro* se conceptualizan. El pasado es conceptualizado a través de las memorias y el futuro a través de las expectativas. En este sentido podemos hablar de la existencia de un MCI en la medida en que la conceptualización del tiempo implica una elaboración mental e idealización a manera de *línea de tiempo* con su respectiva direccionalidad⁷; así entonces se pueden evidenciar expresiones como:

⁷ Esto no se da de la misma manera en otras lenguas y comunidades, pues para algunas de éstas, el futuro se sitúa atrás porque es lo que no se puede ver, en tanto que el pasado se ubica adelante

(7) “Ellos tienen un futuro por delante”.

“They have a great future in front of them”

(8) “Eso quedó atrás, en el pasado” / “no mires atrás”.

“Let’s put it in the past” / “don’t look back”.

Pero no todos los MCI relacionados con ‘tiempo’ de estas lenguas se pueden definir como similares, pues existen diferencias en la manera como se expresan lingüísticamente algunas realidades y por lo tanto en la manera de conceptualizarlas; tal es el caso, por ejemplo, de la *expresión de la edad*, en la que uno de los errores más frecuentemente evidenciado es el que produce un bilingüe que se encuentre en los primeros estadios (o niveles) de adquisición del inglés como L2 y cuyos MCI de la L1 (español) se encuentran enraizados en su estructura cognitiva.

En español la edad se expresa con el verbo transitivo *Tener*, mientras en inglés esta idea es expresada a través del verbo copulativo *To Be* (ser/estar). Para un individuo en primeros niveles de aprendizaje del inglés esto resulta ilógico pues lo que tiende a realizar por lo general es una traducción literal (bilingüismo subordinado), la cual causa cierta influencia en su concepción sobre esta realidad, haciendo que produzca enunciados erróneos.

Entonces, comprender que la locución para la edad se expresa en ambas lenguas con verbos distintos, requiere de un desarrollo de conciencia lingüística y metalingüística; el verbo *TENER* en términos de Lyons (1980) y Alarcos (1980) no implica posesión necesariamente (como en otros usos), sino una relación de *atribución* (establecer atributos) entre dos entidades, pues de tratarse de una transitividad del verbo *TENER* en un sentido estricto, podría ser válida la expresión: **“15 años son tenidos por ella”*.

porque es lo ya pasado y esto es lo que se puede ver (pueblo Aymara <Chile, Perú y Bolivia> - Guambiano <Colombia>).

Por otra parte, el uso de *TO BE* implica, en este caso, un atributo de manera más directa para el caso del inglés, aunque en la mayoría de veces deba ser acompañado por el complemento “*years old*”. Lo que en algunos casos ocasiona dificultades para quienes están comenzando el proceso de adquisición o de aprendizaje del inglés (como L2), pues los bilingües caracterizados en estas etapas tienden a hacer la interpretación en español con dos posibles verbos: *Ser* y *Estar*, lo que les lleva a concebir enunciados como: “estar/ser 20 años viejo”.

Lo expuesto anteriormente requeriría, entonces, de la adaptación por parte del individuo bilingüe al MCI que subyace en cada lengua, quien deberá ser consciente del uso de las diversas expresiones que contienen el MCI para expresar la edad: ¿Cuántos años **tienes?** **Tengo** 25 años// How old **are** you? I **am** 25 years old. Puede decirse que la cuestión se plantea de este modo debido a que se ha evidenciado en la realidad que muchos bilingües en proceso de adquisición del inglés como segunda lengua, cometen este tipo de “errores” tanto en la parte oral, como en la escrita, así se evidencian enunciados como * *I have 23 years*, por ejemplo.

El anterior fue un ejemplo de la relevancia que adquiere el hecho de volver la mirada hacia el papel que cumplen los MCI en el desarrollo de una conciencia (metalingüística) hacia la(s) lengua(s) y por ende, en la comprensión y proficiencia en la(s) misma(s) (en el caso del bilingüismo), así como del posible desarrollo de estrategias por parte de los bilingües para desempeñarse aceptablemente en una lengua, dentro de una comunidad de habla.

Para efectos de pertinencia respecto a los objetivos del presente trabajo, se pretende realizar una categorización de algunas expresiones a trabajar, las cuales conllevan MCI diferenciados en la manera de expresión entre el inglés y el español. Dichas expresiones han sido seleccionadas de la vida cotidiana y pertenecen a categorías o conceptos más generales, tales como *tiempo*, *espacio* y *eventos*.

1.3.2 Hipótesis de Sapir – Whorf como antecedente

El presente apartado no pretende entrar en discusiones acerca de la validez de la hipótesis del relativismo lingüístico, ya que ese no es el fin del trabajo, lo que interesa es mostrar la posible relación (o coincidencia) que emerge entre el hecho de abordar los MCI en el bilingüismo y algunos de los postulados de dicha hipótesis.

Teniendo en cuenta lo anterior, al reflexionar acerca de la relación lengua - cognición es inevitable aludir a los múltiples trabajos que se han realizado sobre este eje teórico desde hace ya varios años y con diversos enfoques, es así como se encuentran aportes y posturas como las de Bloomfield, Humboldt, Herder, entre otros (citados por Lyons, 1981, Marcellesi, 1979, Lucy, 1997). Posteriormente, siguiendo con la tradición estructuralista y con la antropología estadounidense de Boas, se evidencian los aportes de Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf a través de la definición y la postulación de la hipótesis del relativismo lingüístico.

Esta hipótesis alude a la existencia de dos posibles relaciones entre la lengua y el pensamiento: la primera denominada *determinismo lingüístico* y la segunda *relativismo lingüístico*, y aunque ambas tesis han recibido varias observaciones y críticas por ser catalogadas como de carácter extremado y “vago” en su enunciación (Cf. Gumperz y Levinson, 1996, Devitt y Sterelny, 1999: 217- 228), han servido como inevitable referencia en diferentes estudios dentro de las ciencias del lenguaje, en especial aquellos que tratan de hallar las posibles relaciones entre el pensamiento y el lenguaje.

Entonces, en términos generales puede señalarse que, el *determinismo lingüístico* alude a que la lengua que se hable determina de algún modo la manera como se percibe el mundo o la realidad, es decir, la manera como se piensa sobre la experiencia. Esto ha generado, por supuesto, gran controversia en cuanto al grado de validez que se le pueda otorgar dentro del campo científico, tal como lo menciona Pinker (1994, p.57-83), no obstante se han realizado diversos intentos por abordar a profundidad la cuestión. En el presente documento

no se abordará a profundidad esta parte de la hipótesis, pues excede los límites del tema planteado.

Por su parte, el *relativismo lingüístico* ha tenido gran acogida pues su consideración central sigue siendo de gran interés y punto de discusión en el estudio de diferentes comunidades y lenguas. Así, el relativismo lingüístico asume que cada lengua involucra una interpretación particular de la experiencia (realidad) y que por lo tanto no se trata de una conceptualización única o universal del mundo (Lucy, 1997: 295). Esto nos lleva a la reflexión acerca de lo que puedan experimentar los sujetos bilingües con diversos niveles de dominio de su L2.

1.3.2.1. Posible relación de esta hipótesis con los MCI en el bilingüismo

Al tener en cuenta los aportes de la lingüística cognitiva (en este caso lo referente a los MCI) y las aseveraciones de la hipótesis de Sapir-Whorf, se identifican rápidamente dos ejes conceptuales sobre los cuales ambas orientaciones parecen sustentarse: el primero es el hecho de que la **lengua** y la **cognición** son conceptos que se encuentran relacionados de manera intrínseca (Lyons, 1981: 303-311), es decir, no son susceptibles de ser pensados como conceptos aislados uno del otro; el segundo eje alude a que no existe una única manera de percibir el mundo y que ello puede reflejarse en la lengua (relativismo no extremo).

Entonces, si se toman estos dos ejes como referencia, el hecho de hablar de MCI en el bilingüismo conduce a preguntarse si en realidad los bilingües perciben que al hablar dos lenguas (independientemente de qué tan cercanas puedan ser), éstos deben adecuar algunos elementos tanto de orden lingüístico (gramática) como de orden cognitivo para lograr inteligibilidad en los enunciados producidos en su L2. En otras palabras, si un bilingüe percibe que el hecho de expresar una *misma* realidad no es igual en las lenguas que hable, entenderá que existe algo que las diferencia en un sentido profundo (semántico - MCI) y tendrá que crear estrategias para intentar comprenderlo. De cumplirse lo anterior, se estaría

aceptando un cierto relativismo lingüístico, en cuanto a que cada lengua puede ‘llevar’ a concepciones particulares de la experiencia.

Al respecto, algunos autores, quienes han tratado de abordar el asunto del relativismo lingüístico, presentan unas posturas que le dan apoyo a la idea whorfiana. Así pues, el mismo Lakoff (1987a: 304-337) define y explica algunas consideraciones sobre el relativismo en términos generales, haciendo algunas aclaraciones de conceptos como “sistemas conceptuales” y “habilidades conceptuales” y las implicaciones que éstos tienen en la traducción, cuestión de interés ya que de una u otra manera el hecho de aludir a los MCI en el bilingüismo (asunto de este trabajo) tiene sus impactos en este fenómeno, sin embargo, no se ahondará en este tema. Por otra parte, este autor se considera a favor del relativismo whorfiano en sus diversas manifestaciones ya que éste tiene implicaciones en el reconocimiento de las diversas maneras de representación de las realidades por parte de diferentes comunidades a través de sus propias lenguas. Además, Lakoff (ibíd. 334) resalta la importancia de prestar atención al hecho de que los conceptos sean gramaticalizados, puesto que esto quiere decir que tales conceptos son determinantes a la hora de observar las conceptualizaciones de cada comunidad; es decir, ello daría cuenta de los MCI que involucran las diferentes lenguas. También señala que Whorf acertó cuando observó que los conceptos que han sido parte de la gramática de una lengua son usados en el pensamiento no necesariamente como objetos de éste, es decir, no como instrumentos de éste, sino como conceptos con una *identidad propia*, que pueden ser usados de manera espontánea, automática o inconsciente.

Más recientemente, quienes han abordado el tema del bilingüismo desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva han señalado que es interesante observar los planteamientos de Whorf y en general del relativismo lingüístico, debido a que la representación del mundo o de la experiencia puede verse transformada por el conocimiento de dos lenguas, al respecto se evidencian apuntes como los de Pavlenko (2005:447): “la evidencia empírica y fenomenológica actual apoyan claramente la idea de que diferentes lenguas pueden en verdad crear diferentes mundos para sus hablantes, y que la participación en prácticas discursivas de una nueva lengua puede transformar esos

mundos”. Con lo anterior se puede asumir en primera instancia que la autora concibe válida la idea de que existe un relativismo lingüístico (esto no implica un relativismo en versión extrema) en términos de que las lenguas pueden diferenciarse por la construcción cognitiva que les subyace y que este hecho afecta de alguna manera a los bilingües. Aunque no se especifica cómo se ‘transforman esos mundos’, lo más seguro es que Pavlenko se refiera a los MCI en el sentido de que esos mundos pueden tratarse como *universos conceptuales* (ver también los trabajos aportados por otros autores, como: León, Escudero y Buchweitz, 2010).

Por otra parte, si se observan algunos de los planteamientos de Whorf, se pueden identificar algunas ideas que promueven la reflexión a propósito de la relación entre el relativismo lingüístico y los MCI en el bilingüismo, así: “[...] en la ciencia lingüística, los hechos del dominio lingüístico precisan un reconocimiento de planos consecutivos, cada uno de los cuales viene explícitamente dado por un orden de modelo observado” (Whorf, 1971: 279), se puede observar que la referencia a los “hechos lingüísticos”, tales como enunciados, expresiones, etc., se ve segmentada en diversos niveles (fonético, morfológico, etc.) y que estos últimos a su vez se insertan dentro de un modelo “observado”, lo que sugiere que la misma configuración de la lengua responde a estructuras compartidas (y convencionales) que la organizan y que pueden llegar a dar cuenta de aspectos cognitivos de quienes la hablan, dado que cada nivel responde a dicha manera particular (modelo) de ser entendido (MCI).

De cumplirse esto, se asumiría que cada lengua tiene una manera propia de “organizar” sus diferentes niveles y que un bilingüe debe entrar en el reto de diferenciar y comprender las particularidades que se puedan presentar en la configuración de las lenguas que hable, lo que lo llevaría a un desempeño eficaz en diversas situaciones comunicativas en ambas lenguas.

1.4 CATEGORIZACIÓN

Las diversas percepciones que puedan existir sobre algún fenómeno de la experiencia conllevan no sólo a una definición conceptual del mismo (esto varía de comunidad a comunidad, grupos, sociedades, etc.), sino que también causan que, de alguna manera, la selección de palabras o expresiones que se utilicen para referirlos varíen de acuerdo con los recursos lingüísticos que se tengan (i.e. metáforas, símiles, etc.) o de acuerdo con la estructura misma de la lengua que se habla (aspectos morfosintácticos, etc.).

En la presente categorización se tendrán en cuenta especialmente aquellos aspectos que definen los fenómenos de la experiencia desde la estructura de la lengua, ya que éstos se asocian mejor con los MCI.

Por otra parte, cabe mencionarse que la categorización elaborada para el presente trabajo surge gracias a la observación y a la reflexión acerca de ciertas recurrencias en las producciones de sujetos en proceso de adquisición del inglés como L2. Esto lleva a realizar un pequeño análisis contrastivo entre las representaciones gramaticales de fenómenos de la experiencia (*la realidad*), en inglés y español, pues de esta manera se pueden identificar los MCI.

Teniendo en cuenta lo anterior, las categorías generales a observar en el presente trabajo se definen de la siguiente manera⁸:

1.4.1 *Tener y To Be*

En este punto es relevante tener en cuenta lo mencionado en 1.3, en donde se intentó hacer una revisión de lo que se ha mencionado en cuanto a los verbos *Tener* en español y

⁸ Los nombres de las categorías definidas no refieren a fenómenos como mezcla o alternancia de código, sino que involucran las nociones a través de las cuales se expresan las experiencias expuestas.

To Be en inglés, con el fin de identificar posibles similitudes o diferencias en términos de uso o función de los mismos en cada lengua.

Autores como Bosque y Demonte (1999) aluden a que el verbo *Tener* es de naturaleza transitiva y que puede tener diferentes usos y funciones debido a su falta de significado propio. Uno de los usos y funciones de este verbo consiste en expresar una *negación expletiva*, que consiste en que el complemento de *Tener* introduce una noción negativa, tal como sucede en oraciones como: “tengo miedo”.

Mencionan estos mismos autores (p. 2508-09) que en cuanto a función, este verbo es débil semánticamente y por lo tanto se lo trata como verbo de apoyo y que en este sentido puede aparecer en enunciados que expresan los estados de cosas (tengo hambre/ estar hambriento). Del mismo modo, puede decirse que este verbo denota posesión inalienable (manos, etc.) o propiedad inherente (atributos como: ojos oscuros, etc.) lo que hace su análisis más complejo. En su mayoría, la estructura que sigue a las construcciones en español con *Tener* tienen la siguiente estructura: FN + tener + FN / Adj.

Por otra parte, el *To Be* del inglés es de naturaleza copulativa (copula/linking verb), lo que lo hace también un verbo “vacío” semánticamente (Payne, 1997: 115), con la función de unir cláusulas y cuya participación se da en su mayoría en oraciones con predicados nominales (Payne, 1997; Lock, 1996; Gleason, 1955), lo que indica que su uso denota existencia, estado o atribución. Por ejemplo, en oraciones como *Juana is tall*, se observa la estructura FN + Cóp + FAdj que se está expresando un atributo del sujeto.

En la presente categoría se escogerán aquellos usos del *To Be* que pueden presentar dificultades a los bilingües en contraste con el uso de *Tener*, especialmente en la expresión de atributos o estados.

- ✓ El verbo *To Be* (Ser y Estar) vs *Tener*
 - Sensaciones o Percepciones:
 - (9) **I'm** hungry- thirsty / **Tengo** hambre -sed

- (10) I'm in a hurry / **Tengo** afán
- (11) I **am** afraid / **Tengo** miedo
- Expresión de la edad:
- (12) She **is** 25 years old / Ella **tiene** 25 años
- Imperativos:
- (13) **Be** careful / **Ten** cuidado

Es posible que para los bilingües las expresiones y las estructuras con el verbo *Tener* se encuentren enraizadas en su sistema cognitivo (MCI) y por lo tanto tiendan a producir enunciados en inglés (L2) con su asociado directo To Have, en lugar de usar To Be.

1.4.2 *Tag questions* y uso de *cierto / no?*

Esta categoría se define en términos de las diferencias que existen a nivel gramatical, en el uso de expresiones para confirmar información en inglés y en español, por lo tanto, un bilingüe debe en algún momento verse enfrentado a las construcciones denominadas: “tag questions”. Lo interesante aquí es evidenciar que existe cierto grado de dificultad para hacer uso eficaz de dichas estructuras y que en el caso de los bilingües (L1 español y L2 inglés) esta estructura no suele utilizarse frecuentemente cuando se usa la L2.

Por lo anterior, se hace necesario observar algunas características de estas estructuras en ambas lenguas ya que existen diferencias marcadas. En este sentido, se toman como referencia los aportes de algunos estudiosos en gramática, como Thomas Payne, quien define las *tag questions* como: “(Una ‘tag question’ es) una pregunta para respuesta corta (si/no) que se constituye por una cláusula declarativa y un ‘tag’” (1997:297).

Lo complejo en inglés es que al realizarse el *tag*, debe tenerse en cuenta el sujeto, el tiempo gramatical y el verbo auxiliar o modal de la cláusula declarativa, para que se logre concordancia y efectividad en la intención comunicativa (Lock, 1996:11).

En español, por otra parte, la intención de confirmar información puede asemejarse en la estructura a la del inglés, ya que existe una cláusula declarativa, pero en lugar del tag del inglés, existen expresiones como: ¿cierto?, ¿no? y ¿verdad?, que cumplen con la misma función.

Ejemplos de lo anteriormente mencionado se evidencian en los siguientes enunciados:

(14) It is not a beautiful day, **is it?** (*No es un día hermoso, ¿cierto? ¿no? ¿verdad?*)

(15) Martha is angry, **isn't she?** (*Marta está enojada, ¿verdad?*)

(16) You were really tired, **weren't you?** (*Estabas muy cansado, ¿cierto? ¿no?*)

(17) They're very nice people, **aren't they?** (*Son personas muy agradables, ¿no?*)

(18) You are coming tomorrow, **aren't you?** (*Vas a venir mañana, ¿verdad?*)

(19) Pedro should go now, **shouldn't he?** (*Pedro debería irse ya, ¿cierto? ¿no?*)

En este caso no se tratarán los casos de *tags* con formas como *right?*, *ok?*, etc.

1.4.3 Construcciones con *either*, *neither*, *so* vs *también* y *tampoco*

En esta categoría se toman las formas *either* y *neither*, del inglés en su función adverbial para expresar acuerdo con una proposición previamente expuesta, especialmente para oraciones negativas, por ejemplo en expresiones como:

(20) A: I can't go to the meeting on Tuesday.

B: **Neither** can I / Me **neither**

(21) A: I don't approve marriage in homosexual people

B: I don't **either** / **Neither** do I

Por su parte, el uso de *so* o *too* se tomará en el mismo sentido (expresar acuerdo), pero en oraciones cuyo sentido sea positivo:

- (22) A: I like hamburgers
B: **So do I / I do too** / me too
- (23) A: He went to the concert
B: **So did she / She did too**

Para el caso del español, la cuestión no parece tan compleja, pues sólo se debe prestar atención al pronombre (yo, tú, él etc.) y añadir las formas: *también*, si es para oraciones con sentido positivo o *tampoco* si se trata de oraciones negativas.

- (24) A: No iré a la fiesta de este martes
B: Yo **tampoco**
- (25) A: Él fue al concierto
B: Ella **también**

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1 Selección de la población

Para la presente propuesta se ha decidido, en primera instancia, trabajar con individuos que estén en edad adulta y cuyo rango de edad esté entre los 18 años y los 40 años de edad aproximadamente, debido a que con este tipo de población se pueden desarrollar algunos ejercicios de reflexión sobre los procesos individuales de adquisición (aprendizaje o dominio) de la segunda lengua.

Por otra parte, se ha preferido el trabajo con individuos bilingües cuyas lenguas sean el español como primera lengua L1 y el inglés, como segunda lengua L2, ya que de este modo se hace más fácil el análisis de los datos.

Del mismo modo, se han escogido alrededor de treinta y tres (33) individuos bilingües, cuyos niveles de *competencia/proficiencia* en la segunda lengua (inglés) son diversos, es decir, que se seleccionaron informantes cuyo dominio de su L2 sea equiparable o correspondiente a los niveles A, B y C, establecidos por el Marco Común Europeo. Se seleccionaron entonces tres grupos de los cursos de inglés de extensión de Universidad Nacional de Colombia, cubriendo desde una proficiencia básica (A2), hasta aquellos que posean un dominio más amplio de su L2 (C1, C2). Cabe aclararse que en cada grupo el número de participantes fue irregular, es decir, todos los grupos tenían una cantidad diferente de informantes (Grupo 1: 15; Grupo 2: 8 y Grupo 3: 10).

Al respecto, se espera tener información variada de acuerdo con el nivel de proficiencia y conciencia desarrolladas por los bilingües acerca de los MCI (conceptualizaciones e idealizaciones) pertinentes para las lenguas mencionadas.

2.2 Variables

Se hace necesario establecer unos rasgos a tener en cuenta, debido a que de acuerdo con estos la información puede variar de un individuo a otro.

Así entonces, se tomarán como variables a tener en cuenta en el presente trabajo:

La **edad de adquisición (o de aprendizaje) de la segunda lengua** es un aspecto importante a tener en cuenta, ya que este aspecto puede evidenciar diferencias sustanciales de individuo a individuo, debido a que en teoría se supone que quien adquiere la L2 a más temprana edad puede tener un mejor dominio sobre ésta. Por lo tanto, cabría observar si el desarrollo de conciencia metalingüística acerca de las lenguas (tanto de la L1 como de la L2) y sobre los MCI subyacentes es directamente proporcional al dominio de éstas por parte de un bilingüe que haya empezado a aprender el inglés a temprana edad, en relación con otro que haya empezado su proceso a edad más avanzada.

Otro punto o variable a tener en cuenta es el posible **contacto directo (tiempo de contacto) con la segunda lengua**, pues este factor determina evidentemente si el bilingüe desarrolla una conciencia acerca de los MCI desde el uso real - auténtico (coloquial, formal, etc.) de la L2 gracias a su contacto con individuos o comunidades nativas. Así, entonces, se espera que quienes hayan tenido un contacto mayor con el inglés, puedan desempeñarse con mejor proficiencia en esta lengua (dependiendo del tiempo de exposición) debido a su práctica, su reflexión y posible adecuación a las maneras de expresión y conceptualización de dicha lengua.

El nivel de escolaridad es importante para este trabajo, pues el grado de agudeza en la reflexión y desarrollo de conciencia sobre los MCI - partiendo de la lengua misma-, pueden variar si los sujetos a estudiar tienen niveles altos de educación (postgrado) o si por el contrario se tienen niveles bajos, lo que sugeriría que a mayor estudio, mejor desarrollo de conciencia sobre las lenguas que se hablen (conciencia metalingüística) y sobre la estructuración de las realidades según éstas.

La selección de dichas variables se debe a que éstas pueden llevar a una contextualización concreta de las diferentes condiciones de los participantes o en otras palabras, a una caracterización de su estado de bilingüismo; trascendiendo el nivel de competencia estrictamente lingüístico.

2.3 Procedimiento y herramientas

En el desarrollo del presente trabajo se hace pertinente hacer una revisión de los métodos más apropiados para la consecución de los objetivos propuestos, pues por tratarse de un trabajo de corte más cualitativo que cuantitativo (esto no quiere decir que se vayan a despreciar datos cuantitativos o que el trabajo tenga sólo un matiz interpretativo), se descartan algunas herramientas muy cerradas para la obtención de datos.

Debido a lo que se ha planteado, se ha considerado pertinente diseñar una entrevista (siguiendo a Patton, 1908, citado por Cohen et al, 2000: 271), cuyas preguntas mantengan la intención del trabajo y resalten la reflexión sobre el uso de las lenguas por parte de los sujetos y cuya información suministrada permita obtener datos generales sobre el recorrido en el aprendizaje de la L2 (inglés) de los bilingües, así como también se espera información sobre algunos aspectos de su contexto que puedan incidir en su proficiencia en dicha lengua.

La entrevista también tuvo el fin de caracterizar a la población en cuanto a sus contextos socio-culturales (situaciones y condiciones de los bilingües participantes) y a su estado de bilingüismo; es decir, observar el tipo y el caso de bilingüismo de cada individuo participante, atendiendo a las variables preestablecidas, como: la **edad de adquisición**, el posible **contacto directo con la L2** y el **nivel de escolaridad**, por lo que las preguntas aludían a una reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lengua.

Además de la entrevista, se diseñó un taller cuyos puntos a desarrollar por los informantes responden a las categorías establecidas, con el fin de recolectar datos de una

manera más específica. Este taller tiene como punto central unas pruebas sencillas o ejercicios que los sujetos deben desarrollar, en los que se espera que pongan en juego tanto sus conocimientos lingüísticos en las dos lenguas, como su nivel de conocimientos generales de la cultura e idealizaciones (MCI) subyacentes a las dos lenguas dominadas o en proceso de adquisición.

Teniendo los instrumentos definidos, el siguiente paso consistió en realizar, en primera instancia, un pilotaje con el fin de observar cómo era el comportamiento de los mismos y los datos que arrojaban. A partir del pilotaje y de las respuestas identificadas allí, se decidió cambiar el planteamiento de algunos pocos puntos tanto de la entrevista, como del taller, con los que se definieron los instrumentos definitivos para la intervención central del trabajo.

Así, los instrumentos utilizados en la obtención de datos se definieron de la siguiente manera:

ENTREVISTA- ENCUESTA

- * Nombre: _____
- * Edad: _____
- * Procedencia: _____

1. ¿Cuáles son las razones por las que ha decidido aprender inglés como segunda lengua?

2. ¿A qué edad comenzó el aprendizaje de la lengua inglesa?

3. ¿En qué situaciones utiliza el español y en cuáles el inglés?

4. ¿Con qué frecuencia utiliza cada una de las lenguas anteriores?

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Español					
Inglés					

5. ¿Qué habilidades se le facilitan y cuáles se le dificultan en su L2? Explique si lo considera necesario.

	Listening	Speaking	Reading	Writing
Facilidad				
Dificultad				

6. En alguna oportunidad ¿ha utilizado palabras u oraciones de una lengua mientras está hablando en la otra? Especifique por favor

7. ¿Puede realizar traducciones de una lengua a la otra y/o viceversa sin mayores dificultades?

8. ¿Ha tenido contacto comunicativo con personas angloparlantes?

9. ¿Ha vivido en algún país o comunidad de lengua inglesa? ¿cuánto tiempo? ¿dónde?

TALLER

Name: _____ Age: _____

1st CATEGORY

Write some expressions (as many as you know) in English language for:

a. Expressing fear:

b. Expressing hurry:

c. Expressing hunger or thirst:

d. Asking about the age of a person:

e. Expressing your age:

2nd CATEGORY

Find equivalent expressions in English to the following statements in Spanish:

1. Hiciste la tarea, ¿cierto?

2. Eso lo dijo Sócrates, ¿no?

3. Ella no aprobó el examen, ¿verdad?

4. Ellos son unos jóvenes muy agradables ¿cierto?

5. Christian se debería ir ya ¿no?

3rd CATEGORY

Express agreement or disagreement according to the statements on the left of the table (use as many expressions as you know)

1. I do not like hypocrite people	
2. Some people consider going to pubs alone is depressing.	
3. I can't stand when people smoke close to me	
4. Some nutritionists think eating ice cream is healthy	
5. Some people would like to study (postgraduate studies) abroad	
6. People think honesty is a quality that makes someone better.	
7. People consider stealing is so bad for a society	

En el siguiente apartado se mostrarán los análisis y los resultados de lo planteado

3. LOS BILINGÜES

3.1 CARACTERIZACIÓN DE BILINGÜES

En el presente apartado se describirán los datos de contextualización obtenidos de cada grupo, con el fin de observar si las variables definidas y la información obtenida pueden influir en la identificación de la incidencia de los MCI en el nivel de proficiencia de los sujetos bilingües, en especial en las habilidades de producción en su L2 (en este caso la lengua inglesa).

Con la información obtenida⁹ de los datos se pretende construir una caracterización general de los informantes (contextualización, tipo de bilingües, etc.) con el fin de tener en cuenta todo su *background* y de identificar las variables preestablecidas (la **edad de adquisición**, el posible **contacto directo con la L2** y el **nivel de escolaridad**) en el análisis del siguiente capítulo.

Para los efectos del presente trabajo se han definido tres grupos en los cuales los informantes han sido localizados según el nivel en el que se encuentre su proceso de adquisición y/o según el grado de proficiencia en la L2 (inglés): Nivel de *baja proficiencia* (asociados con un nivel de A2), Nivel de *proficiencia media* (aproximadamente B1 y B2) y Nivel de *proficiencia alta* (entre B2 y C1)

Posteriormente, se realizó un taller en donde éstos deben responder a ciertas preguntas y algunos puntos en inglés.

A continuación se presenta la información respectiva de los bilingües por grupo y las reflexiones que se fueron produciendo o suscitando con base en lo evidenciado en las respuestas de los mismos en la entrevista-encuesta (ver anexos).

⁹ La recolección de la información se realizó en segundo semestre de 2011 debido a que la configuración de las herramientas y la búsqueda de la población debieron ser apropiadas para la intención del trabajo.

El análisis de la información obtenida del taller aplicado se abordará en el capítulo 4.

3.1.1 Bilingües de Nivel Básico

Para desarrollar este apartado se observarán las respuestas dadas por los informantes respecto a los puntos establecidos en la entrevista-encuesta aplicada.

Este grupo estuvo constituido por 15 informantes que se encontraban cursando el segundo nivel de los cursos básicos de inglés en la Universidad Nacional de Colombia (equivalente a un nivel A2 del Marco Común Europeo).

La población total de este grupo se encuentra entre los 18 y 49 años de edad y todos son de origen colombiano.

En la primera pregunta acerca de las razones por las que ellos habían decidido aprender inglés como segunda lengua, se encontraron las siguientes respuestas:

La mayoría de las respuestas se enfocaron hacia la necesidad de aprender otra lengua para poder mejorar o cualificar sus perfiles profesionales, por ejemplo, para entrar a posgrados (maestrías, doctorados, etc.), obtener mejores empleos o por requerimiento de la universidad donde estudiaban.

Otra tendencia de respuesta apuntó hacia el deseo de viajar a otros países y porque el idioma les representaba un reto.

En la última tendencia de respuesta se evidenció la necesidad de ayudar a los hijos con labores académicas.

A través de las respuestas dadas a la segunda pregunta de la entrevista-encuesta (¿a qué edad comenzó el aprendizaje de la lengua inglesa?) se pudo identificar que casi en la totalidad de los casos, se trataba de *bilingües tardíos* ya que los informantes dicen haber aprendido inglés “de manera consciente”¹⁰ después de los 12 años de edad, lo que, según la

¹⁰ En este punto es necesario aclarar que la mayoría de los bilingües en los diversos grupos consideraron que su edad de inicio en L2 debería tenerse en cuenta sólo desde el momento en que

teoría (Ardila y Ramos, 2007 y Hamers y Blanc, 2003), puede incidir en su nivel o grado de proficiencia (en el siguiente apartado se revisará este aspecto más detenidamente).

En cuanto al siguiente interrogante (3) acerca de las situaciones en las que los informantes usaban cada una de las lenguas, se evidenció que en la mayoría de los casos ellos hablan español en todas las situaciones y contextos de sus vidas, mientras que el inglés lo usan especialmente con fines académicos, por ejemplo, para consultas en bases de datos, en *journals*, o cuando leen para sus carreras. En muy pocos casos la respuesta frente al uso del inglés se restringió a la clase o por efectos de practicar la lengua que se aprende.

Lo anterior evidencia que en ninguno de los casos se convive en un contexto bilingüe y esto puede sugerir que los MCI se encuentren enraizados en la primera lengua (español) y que posiblemente no se haya logrado una cierta conciencia sobre la L2 (inglés) y por ende el uso de ésta última se vea matizado por las estructuras del español.

Esta pregunta se relaciona directamente con la siguiente (4) en la medida en que la frecuencia de uso de cada lengua se define como constante o “SIEMPRE”, en el caso del español, ya que es la lengua nativa y “A VECES” en el caso del inglés.

Lo anterior evidencia que es posible hablar en estos casos de bilingüismo “dependiente del contexto” (ver marco teórico), ya que el uso de la L2 en especial depende estrictamente de las situaciones que así lo requieran (clase, negocios, etc.), mientras que la L1 se usa con frecuencia en diversos contextos.

La pregunta 5 tuvo como propósito reconocer en la caracterización de los informantes el hecho de que no todas las habilidades de la L2 se desarrollan de la misma manera o a un mismo nivel paralelamente, lo que lleva a tener en cuenta aspectos o variables de contexto (como el nivel escolar, trabajo, etc.). Se presenta aquí una tabla que muestra las respuestas de los informantes bilingües acerca de lo que ellos perciben acerca de las habilidades

fueron conscientes de su aprendizaje, ya que dijeron que mientras estaban en el colegio NO necesariamente habían aprendido la lengua, a pesar de estudiar una asignatura para tales fines.

lingüístico-comunicativas en las cuales dicen ser más proficientes y aquellas en las que sienten mayor complicación en su desempeño.

Tabla No 1. Registro de Habilidades G1

	Facilidad	Dificultad	No contesta
Listening	4	11	0
Speaking	4	9	2
Reading	13	1	1
Writing	10	4	1

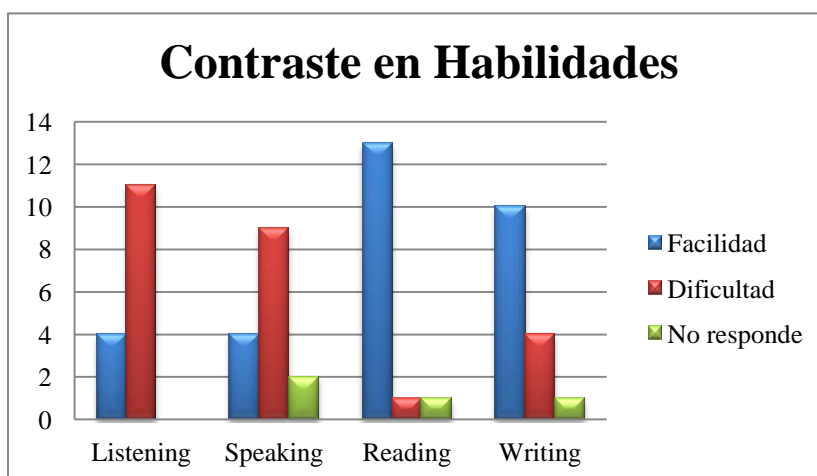


Gráfico 1. Contraste entre las fortalezas y debilidades G1

Como se evidencia, la mayoría de los bilingües abordados en este grupo dicen tener complicaciones en las habilidades de *listening* y de *speaking*, - una de percepción y otra de producción -, aspecto que debe tenerse en cuenta en la caracterización de su proficiencia, ya que el aprendizaje de la L2 no se da siempre de manera equitativa en todas las habilidades.

En la pregunta 6 (utilización de palabras o enunciados de una lengua mientras está en uso la otra), el total de los informantes respondió afirmativamente, es decir, todos mezclan los códigos en diversas situaciones.

Las situaciones más recurrentes aluden a la utilización del español cuando se habla en inglés debido a falta de vocabulario o a hacerse entender eficazmente. Otros casos señalan

el uso del inglés mientras se habla en español debido a la incursión léxica de la L2 en la L1 y también para efectos de repaso o de hablar sobre asuntos delicados.

Lo anterior confirma que el uso de ambas lenguas depende exclusivamente de la situación o contexto en el que el informante se encuentre.

En el siguiente interrogante (7) se evidenció una variedad de respuestas en donde la totalidad de las mismas aludían a una cierta dificultad para realizar traducciones de una lengua a la otra. En general, puede decirse que estos bilingües (A2) no se consideran a sí mismos capaces de realizar traducciones inteligibles en ninguna de las dos vías. Las razones expuestas refieren en especial a la falta de vocabulario o a la poca comprensión de la gramática de la L2, por tanto puede anticiparse que los MCI del español (L1) se encuentran arraigados en su sistema cognitivo.

El punto (8) de la entrevista-encuesta se llevó a cabo teniendo en cuenta la variable de tener contacto directo con la L2, por ello se indaga acerca de la posible comunicación con una persona angloparlante, ya que esto podría mejorar el entendimiento que los sujetos entrevistados puedan tener sobre el inglés. De ser así, podría hablarse de una adecuación a los MCI de la L2 por parte de los sujetos entrevistados.

En este punto se encontró que el 53% de la población respondió afirmativamente, manifestando razones como viajes o cuestiones laborales en donde se dieron los contactos y algunos haciendo la salvedad de no comprender totalmente los enunciados de los sujetos con los que habían estado en contacto, por lo que no se podría hablar de una influencia de este hecho en su proficiencia en L2. Por su parte, el 47% restante (sólo una persona no contestó) respondió de manera negativa sin aducir razones.

Si se tiene en cuenta la anterior información, este grupo se puede caracterizar como un conjunto de bilingües tardíos, activos y cuyo uso de la L2 depende de las situaciones en las que se encuentren y de si el contexto se los demanda. Es también un bilingüismo dominante en la medida en que todos los miembros del grupo tienen un mejor dominio de la L1 que de la L2.

3.1.2 Bilingües de Nivel Medio

Este grupo estuvo conformado por 8 estudiantes de los cursos de extensión de nivel intermedio en inglés (equivalente a B1 o B2 del Marco Común Europeo) de la Universidad Nacional de Colombia.

Las edades en las que se encuentra la población de este grupo oscilan entre los 22 y los 44 años de edad. Para este grupo, las respuestas a las preguntas de la entrevista-encuesta llevan a la siguiente caracterización:

Entre las razones por las que estos bilingües decidieron aprender inglés como segunda lengua se encontraron, en primer lugar, el deseo de realizar estudios de postgrado en otros países (en especial los angloparlantes) y en segundo lugar, por el prestigio a nivel mundial de la lengua; es decir, el hecho de que se hable en muchos lugares del planeta y, que a la vez sea de utilidad para lograr una mejor posición laboral. Por lo anterior podría decirse que (de algún modo) en este grupo existe la necesidad de aprender la L2.

El segundo punto tuvo como objetivo caracterizar a los bilingües en términos de *edad de adquisición*, aunque aquí se trata más de edad en la que se empezó el aprendizaje de la L2. En cuanto a las respuestas este segundo interrogante, se obtuvo que en la mayoría de los casos (5), los bilingües pueden ser clasificados como *bilingües tardíos*, ya que según lo contestado, ellos comenzaron el aprendizaje consciente de la L2 en una edad posterior a los 12 años. Las tres personas restantes señalaron que el aprendizaje consciente lo comenzaron a la edad de 11 años, lo que los haría *bilingües tempranos*. Más adelante se observará entonces si esto tiene alguna influencia en la “adopción” de MCI de la L2.

En el tercer interrogante se encontró que el 100% de la población de este grupo dijo usar el español (L1) en todas las situaciones de la vida cotidiana (se entiende que se refieren a contextos familiares, laborales, etc.), mientras que para el caso del inglés (L2) los informantes respondieron aludiendo más a los momentos en los que ellos practican esta lengua que en el uso de la misma, por lo tanto se observan respuestas en las que señalan el

uso o práctica de su L2 en situaciones específicas como en lecturas para sus estudios universitarios, las clases de inglés o en prácticas con compañeros (e.g. viendo películas).

Como se observa, la distribución funcional de la L2 es notablemente inferior frente a la L1, razón que hace el uso de la L2 estrictamente dependiente de situaciones específicas.

Lo anterior se puede corroborar en la pregunta 4, en la que se observa que las correspondencias en la frecuencia de uso de cada lengua queda definida de la siguiente manera: “siempre” para el español y “a veces”/ “casi nunca” para el inglés.

Por otra parte, en la pregunta 5 se evidencian las percepciones que los bilingües informantes tienen tanto de sus fortalezas como de sus debilidades en cuanto al desempeño en las cuatro principales habilidades lingüístico-comunicativas de la segunda lengua. Para este punto se hace necesario presentar una tabla y unos gráficos que ilustren las respuestas obtenidas, con el fin de caracterizar este grupo en desempeño por habilidad.

Tabla 2. Registro Habilidades G2

	Facilidad	Dificultad	NO contesta
Listening	0	8	0
Speaking	3	5	0
Reading	6	2	0
Writing	4	4	0

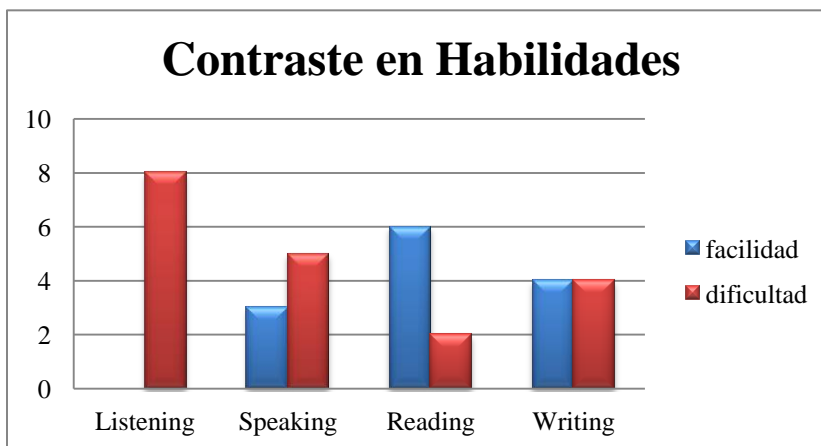


Gráfico 2. Contraste entre las fortalezas y debilidades G2

Como se evidencia, para este grupo de bilingües la habilidad que más se dificulta es el *Listening*, mientras que les resulta más fácil el *Reading* (En este punto se hace la aclaración que dos personas dijeron tener problemas en todas las habilidades), lo que tal vez responda a las necesidades académicas que demanda su contexto en varios de los casos. De igual manera, puede observarse que *speaking* y *writing* siguen en el orden de dificultad para este grupo, lo que puede sugerir la posibilidad de un uso o una producción en L2 con grandes dificultades, pues ambas habilidades son de producción, además de que podría aludirse a que los MCI del español estarían muy presentes cuando se usa el inglés.

En cuanto al uso de palabras o expresiones de una lengua mientras usa la otra (pregunta 6), se evidenció que la mayoría de los bilingües de este grupo – contrario al anterior – hacen mezcla de códigos (*code mixing*) del inglés en el español, es decir, usan términos o expresiones cortas del inglés cuando se encuentran hablando en español. En este punto es importante resaltar que quienes aludieron a esta mezcla de código, aclararon que este fenómeno se daba con poca frecuencia y que les sucedía debido a que a veces no recordaban el término preciso en español (en el momento), mientras que el concepto les “venía” primero en inglés.

Por otra parte, los bilingües restantes mencionaron realizar la mezcla de código en el sentido contrario, es decir, aludieron a que cuando se encontraban hablando en inglés, algunas veces usaban términos en español, debido a que no conocían la manera de expresar determinadas realidades en la L2 (falta de vocabulario). Podría decirse que debido a las respuestas aquí evidenciadas es posible observar un desarrollo de conciencia metalingüística.

En cuanto a la realización de traducciones entre las dos lenguas las respuestas de los bilingües de este grupo variaron mucho, ya que algunos consideran no estar preparados para realizar traducciones en ningún *sentido* (español-inglés/inglés-español) entre las lenguas, pues dicen no conocer lo suficientemente expresiones de la L2. Otros, por su parte, mencionan que les es menos complejo realizar traducciones únicamente de la L2 a la L1

(del inglés al español respectivamente), aunque ninguno hace referencia a explicaciones del por qué o de algunas razones para que esto se dé.

La última tendencia de respuesta a este interrogante especifica que para estos bilingües resulta más fácil realizar algún ejercicio de traducción en textos relacionados con sus carreras.

Podría entonces observarse que el ejercicio de la traducción involucra el reconocimiento de diversas maneras de expresar las realidades en cada lengua (MCI) y que este hecho puede depender de las comunidades de habla tanto de la L1 como de la L2, razón por la que este grupo parece no ser muy afín con la traducción, si bien puede verse que ya tratan de acomodarse a los MCI del inglés como L2.

La siguiente variable a tener en cuenta es el posible contacto comunicativo con una persona o grupo angloparlante. En este apartado se evidenció que la mayoría (75%) de los bilingües de este grupo respondieron afirmativamente; es decir, que ellos se han comunicado con personas angloparlantes (en especial ingleses) y sólo la minoría (25%) respondieron de manera negativa. Respecto a lo anterior, lo que se puede evidenciar es que ninguno de los bilingües que contestaron afirmativamente mencionó el tipo de relación con la persona o personas con las que había tenido contacto comunicativo, ni la frecuencia con la que interactuaba con los hablantes de inglés, lo que no podría tomarse como un aspecto relevante en el desarrollo de su nivel o proficiencia en L2 (inglés).

Finalmente se evidenció que el 87.5% de los informantes de este grupo contestó que no había vivido en ninguna comunidad o país de habla inglesa, mientras que sólo el 12.5% contestó que había vivido en Londres (Inglaterra) durante seis meses.

Teniendo en cuenta la información anterior, se puede caracterizar a este grupo como de bilingües tardíos, activos y cuyo uso de la L2 depende de las situaciones en las que se encuentren y de si el contexto se los demanda. Es también un bilingüismo dominante en la medida en que todos los miembros del grupo tienen un mejor dominio de la L1 que de la L2.

3.1.3 Bilingües de nivel avanzado

Este último grupo estuvo conformado por 10 estudiantes de los cursos de extensión de nivel avanzado en inglés (equivalente a B2 o C1 del Marco Común Europeo) de la Universidad Nacional de Colombia.

La población de este grupo tiene edades que oscilan entre los 21 y los 50 años de edad. En este grupo las respuestas a las preguntas realizadas en la entrevista-encuesta llevan a la siguiente caracterización del grupo:

Las razones por las que los bilingües de este grupo han decidido aprender inglés como su L2, se enmarcan dentro del gusto por los idiomas, en especial por esta lengua, además de la motivación por lograr una mejor posición en el ámbito laboral y de cualificar su formación académica independientemente del lugar (país).

Respecto a la edad en que los bilingües de este grupo comenzaron el aprendizaje o la adquisición del inglés, se pudo observar que el cincuenta por ciento (50%) dijo que la edad en la que inició su proceso se encontraba por debajo de los 12 años (con edades como: 5, 10 y 8 años), lo que los haría *bilingües tempranos* (lo cual hace pensar que su desempeño en la producción en L2 sea eficiente); mientras que la otra mitad (50%) de los entrevistados aludió a que su proceso había comenzado posteriormente a la edad establecida en la teoría, lo que los caracterizaría como *bilingües tardíos* y, por lo tanto, (en teoría) con una producción en L2 con mayores dificultades acorde con su nivel.

En cuanto a las situaciones en las que usan ambas lenguas, las respuestas de los informantes de este grupo coinciden en cuanto a que el español (L1) es usado en todas o casi todas las situaciones de la vida cotidiana, mientras que para el caso del inglés (L2), las respuestas varían, aludiendo principalmente a charlas con amigos (se incluyen los *chats*), con los profesores, usos prácticos en la clase, para entretenimiento (música, videos, etc.) y sólo en un caso se mencionó uso académico.

Como se observa, a diferencia de los grupos anteriores, el uso de la L2 para este grupo es mucho más restringido o su utilización se da particularmente para algunas situaciones, las cuales no demandan necesariamente un alto nivel de dominio de dicha lengua.

En el siguiente punto – relacionado con el punto anterior – se pudo observar que la frecuencia de uso para ambas lenguas se definió de la siguiente manera: el español es utilizado siempre (lo que es lógico si se sabe que es su L1 y que se trata de un contexto monolingüe) o con mucha más alta frecuencia que la L2. El inglés por su parte, es utilizado sólo en ocasiones (la mayoría seleccionó la opción “a veces”) y sólo en un caso se obtuvo que esta lengua “casi nunca” se utilizaba. Esto confirma la información suministrada en el punto anterior.

Por otra parte, al registrar la percepción que los bilingües de este grupo tienen sobre las fortalezas y las debilidades que ellos poseen en su desempeño en inglés y a través de las cuatro habilidades lingüísticas, se puede observar una cierta similitud con los grupos anteriores, como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 3. Registro de Habilidades G3

	Facilidad	Dificultad	NO contesta
Listening	3	7	0
Speaking	3	6	1
Reading	7	3	0
Writing	8	2	0

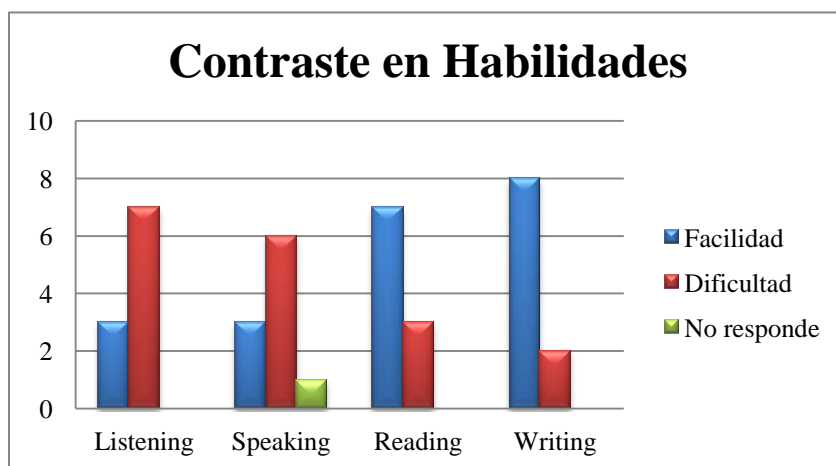


Gráfico 3. Contraste entre las fortalezas y debilidades G3

Como se nota, al igual que en los grupos anteriores la habilidad que más se dificulta es *listening*, no obstante, también se observa que *speaking* se percibe como otra de las habilidades débiles, ya que puede implicar altos niveles de dificultad para los informantes de este grupo. Así mismo, se observa que las habilidades que tienden a facilitarse son *reading* y *writing*, al igual que en los grupos anteriores.

Esto sugiere que los bilingües de este grupo se desempeñan mejor en aquellas habilidades que involucran el reconocimiento y la producción de grafemas, mientras que en aquellas que involucran la parte oral-auditiva (fonemas, entonación, acento, etc.), el rendimiento es menor pues les puede demandar mayor esfuerzo.

En el punto 6, se puede observar que algunos de los bilingües son conscientes de que a veces realizan *alternancia* y *mezcla de códigos*, pues en sus respuestas unos aluden a hechos como utilizar palabras (léxico) del inglés en momentos en que no recuerdan con precisión el término en español. Otros dicen usar palabras o expresiones del inglés (“yes”, “something like that”, “please”, etc.) cuando están hablando en español y en un caso se menciona el uso del español cuando se está hablando en inglés y se menciona que ello se debe a la falta de vocabulario. En este último caso algunos refirieron a que esto se realiza de manera involuntaria.

Un último subgrupo (3) mencionó que ellos no realizaban este tipo de cambios entre las lenguas y solo una persona justificó la respuesta en términos del respeto por las mismas. En este sentido, puede observarse que estos informantes toman el cambio de lengua como algo negativo y que de una u otra manera, el hecho de alternar o mezclar las lenguas, obedece a comportamientos conscientes del hablante.

En cuanto a la traducción (7), las respuestas de este grupo variaron demasiado y por lo tanto no se pudo identificar un patrón general. Además, muchas de las respuestas no fueron específicas, cuestión que complicó aún más la caracterización en este punto. No obstante, se pueden realizar asociaciones de las respuestas, con el fin de identificar puntos de relevancia para este trabajo.

Entonces una primera asociación lleva a pensar que algunos bilingües pueden realizar traducciones (independientemente del sentido en que se hagan: español – inglés o viceversa), dependiendo del tipo de texto, del vocabulario o de si se trata de cuestiones técnicas de la profesión que estudian. Otros, por el contrario, mencionaron tener algunas complicaciones o no poder hacer traducciones – se infiere que el sentido es inglés –español - si se trataba de textos o enunciados con vocabulario muy particular o técnico, debido a su desconocimiento.

La última asociación de respuestas permite identificar que para algunos de los bilingües de este grupo es posible realizar traducciones del inglés al español sin mayores complicaciones, mientras que el sentido contrario, es decir, del español al inglés, les resulta muy complejo y aducen no hacer traducciones en este último sentido.

Como se puede observar, la mayoría de informantes de este grupo tomaron la traducción sólo del inglés al español, pero no en el sentido opuesto, y aquellos que tuvieron en cuenta ambos sentidos, sólo realizan traducciones en un sentido.

La cuestión parece conducir al hecho de que puede ser más fácil adaptar los MCI de la segunda lengua (L2) a los de la primera (L1), debido a que estos últimos parecen estar más fuertes en la parte conceptual de los bilingües, mientras que adaptar los MCI de la L1 a los de la L2 es más complejo debido a que estos no son muy bien conocidos o no están interiorizados de manera sólida en el sistema conceptual del individuo.

Respecto a la pregunta por el contacto comunicativo con personas angloparlantes, se observó que el 20% del grupo dijo no haber tenido este tipo de contacto, mientras que el 80% respondió de manera afirmativa. En este último caso sólo dos informantes añadieron información acerca del contacto, mencionando que este contacto se dio una vez de manera momentánea (u ocasional) con una persona de Canadá y para el segundo informante el contacto es más constante debido a que se trata de la relación con profesores nativos de lengua (L2).

Finalmente, se nota que la variable de haber vivido en un país de habla inglesa no se aplica en este grupo de informantes, ya que el 90% dijo no haber vivido ni visitado algún

país con esta característica, el 10% restante mencionó sólo haber estado de visita en Estados Unidos por tres meses en una sola ocasión. Lo anterior no puede tomarse como una variable para la adopción de MCI en la L2 o para definir su nivel de proficiencia en la misma.

3.2 OBSERVACIONES GENERALES

Como es evidente existen ciertas características recurrentes en los tres grupos abordados, que hacen que su caracterización posea rasgos de similitud.

En primera instancia, un gran porcentaje de los bilingües es caracterizado como *bilingües tardíos*, pues mencionaron haber iniciado de manera consiente su proceso de adquisición de la L2 después de los 12 años, mientras que una minoría puede caracterizarse como bilingües tempranos. Muchos aludieron a que, a pesar de haber estudiado asignaturas de inglés en el colegio, su aprendizaje *real* del inglés se dio ya de adultos y en otras instituciones. Se observará en ambos casos (bilingües tardíos y tempranos) si esta característica tiene repercusiones en el uso eficiente de la L2.

Otro aspecto a tener en cuenta es la “distribución” en el uso de las dos lenguas, ya que por el hecho de no estar inmersos en un contexto bilingüe, los informantes hablan, en casi el total de las situaciones de su vida, en L1 (español), mientras que su L2 (inglés) es preferiblemente usada para contextos como el académico y sobre todo para la lectura. Este aspecto determinaría un nivel escaso de práctica de la L2 y puede incidir en su nivel de proficiencia – en especial en habilidades de producción-. Por lo anterior, puede observarse que ninguno de los casos puede ser caracterizado como *bilingüismo balanceado*, pues siempre la L1 será usada en un porcentaje mayor al uso de la L2 (bilingüismo dominante).

Por otra parte, es necesario resaltar que en la inmensa mayoría de los casos, las habilidades que más se dificultan en L2 son precisamente *Listening* y *speaking*, lo que parece ser una constante en los bilingües en general, según lo menciona Romaine (1995: 14). Una posible explicación a esto es que estas dos habilidades son las que se adquieren

sin la necesidad de instrucción, a diferencia de las otras dos, pues se suponen basadas en una predisposición genética que en L1 facilitaría su desarrollo (se adquieren desde bebés), mientras que en la L2, y en especial para bilingües tardíos, por el hecho de no ser adquiridas desde edades tempranas, tienden a dificultarse demasiado.

Por otra parte, también es importante resaltar que los informantes que colaboraron en este trabajo pueden ser caracterizados como bilingües activos en la medida en que todos tienen una buena disposición hacia el aprendizaje de la L2 y que tratan de usar esta lengua en espacios como la clase y pequeñas charlas con sus amigos, es decir, el hecho de estar en cursos de inglés los hace estar en contacto con la lengua y usarla.

Las caracterizaciones acerca del “tipo de bilingüe” (subordinado, coordinado o compuesto) se abordarán en el siguiente capítulo, debido a que en éste se observarán cuestiones particulares sobre el uso de la L2.

4. ANÁLISIS Y REFLEXIONES

En el presente apartado se analizarán las respuestas del taller aplicado de acuerdo con las categorías definidas en el marco teórico. Entonces se abordarán cada categoría y cada grupo de bilingües informantes, con el fin de observar si los MCI de la L1 tienen alguna incidencia en el nivel de proficiencia en la L2 de los informantes. Cabe anotar aquí que a todos los participantes se les realizó una pequeña explicación general acerca de lo que consistía cada ejercicio, con el fin de que no hubiera otras interpretaciones de los puntos a resolver.

4.1 CATEGORÍA 1: *TO BE VS TENER*

Como se mostró anteriormente, esta primera categoría está compuesta por 5 puntos a resolver y cuyo objetivo era el de evidenciar si los bilingües asociaban el uso de los verbos *To Be* (inglés) y *Tener* (español) cuando querían expresar las realidades demandadas en cada punto en la L2 y al tiempo, observar si podían acomodarse a los MCI de la segunda lengua, dependiendo del nivel en el que se encontraban.

Bilingües de Nivel Básico

Se puede observar que en cuanto al primer punto – *expressing fear* -, una gran cantidad de bilingües de este grupo dejó en blanco el espacio destinado a las respuestas, tal vez por su desconocimiento acerca del cómo expresar esta realidad, en cambio otros recurrieron a expresiones que ellos consideraban correctas, pero que gramaticalmente no se ajustan a la lengua inglesa o que no gozan de aceptabilidad. Tómense las siguientes respuestas encontradas como las más recurrentes entre quienes respondieron:

(26) *My good

(27) *I have fear* / *I have very fear

(28) *I'm scare / *I'm worry

(29) *You scary me

(30) I'm scared

Nótese entonces que la mayoría de las respuestas aquí evidenciadas no son gramaticalmente aceptadas en el inglés, pues en primera instancia aparece una respuesta (26) que parece carecer de sentido para lo que se quería en el punto, aunque pudiera ser válida en algunos otros contextos. Al parecer esta respuesta quería expresar un “my God”, y de ser así, ésta no sería particular para expresar miedo en inglés, ya que puede ser usada en diversos contextos, al igual que sucede en español con “Dios mío”, en este caso los MCI de ambas lenguas son similares.

Por otra parte, si se presta atención a (27) se puede ver que el hecho de usar el verbo *To Have* (como asociación de *Tener*) en lugar del *To Be* (I'm afraid of), sugiere que el MCI empleado para *expresar miedo* en la L2 es, o se acerca más al del español (L1), que al del inglés (L2), pues en español la expresión es comúnmente utilizada con el verbo *Tener*. Aquí se observa que (para estos bilingües) la incidencia de la manera como se conoce esta realidad - que puede ser experimentada de varias maneras – afecta de alguna manera la selección de léxico en la L2 para expresarla. Del mismo modo, se pueden observar los efectos en cuanto a la gramática, pues la sensación de miedo en español se expresa sintácticamente con un pronombre (sujeto), un verbo (*Tener* o *Estar*) y un sustantivo o adjetivo (FN + *Tener* + FN), “(yo) tengo miedo / (yo) estoy asustado”, mientras que en inglés la manera más común (idealizada) sólo admite la cópula *To Be*, y su complemento siguiente es un atributo descriptor “I'm afraid” o un participio empleado como adjetivo “I'm scared” (Lock, 1996: 127).

Para las respuestas señaladas en (28) se evidencia que existe un intento de acomodación al ideal gramatical del inglés, a través del uso del verbo *To Be*. No obstante, también se nota el empleo equivocado de *scare* y de *worry*, pues en lugar de utilizar los adjetivos formados por los participios *scared- worried*, que se suponen argumentos apropiados para el verbo *To Be*, los primeros se pueden tomar como verbos o sustantivos, lo que sería agramatical en términos del complemento de una oración atributiva e inglés:

FN + V + FN/A(adj.). Esto último también puede atribuirse a que el MCI de la L1 se halla arraigado de manera inconsciente (en el lenguaje interior según Vygotsky (1962)) en los bilingües de este grupo y que por lo tanto en lugar de usar los adjetivos, se utilizaron las formas sustantivas y verbales.

Algo similar se puede notar en (29), lo diferente de este enunciado es que respecto a los anteriores éste es totalmente agramatical, pues no hay indicios de una traducción o asociación directa de una lengua a la otra, ya que en lugar de un verbo – estructura similar en ambas lenguas -, hay un adjetivo.

La respuesta que obedece al MCI del inglés, para expresar miedo, se puede observar en (30), pues como se nota existe el uso del To Be y su argumento apropiado (adjetivo descriptor). Lo anterior puede sugerir que para este bilingüe (sólo una persona respondió de esta manera) es posible asociar los MCI de ambas lenguas, de tal manera que los enunciados sean gramaticales en L1 y L2; entonces se hablaría de un *bilingüe compuesto*.

Para el segundo punto (*expressing hurry*) se obtuvieron algunas respuestas que debieron ser omitidas, ya que no se ajustaban a lo que se pedía en el ejercicio, por lo tanto, las siguientes son las respuestas más recurrentes entre quienes contestaron el punto.

(31) Let's go / let's go quickly

(32) Fast

(33) *I'm hurry

(34) [...] *I'm going hurry

Se observa entonces que en el primer caso (31) lo que se tiene es un imperativo que no necesariamente expresa afán o prisa, a pesar del uso de la palabra *quickly* (adverbio de modo), ya que lo que denotaría es la acción de ir de un lugar a otro de una manera particular; es decir, *quickly* no es estrictamente para expresar afán, pues al significar básicamente *rapidez*, puede utilizarse en diversos contextos a través de variadas oraciones: *move quickly, He replied to my letter very quickly, it quickly became clear that she was*

*dying*¹¹. Lo interesante de esto es que el MCI que se observa en (31) es el del español en palabras del inglés, ya que en español (estándar) se asocia frecuentemente la noción de rapidez con la noción de prisa o afán, al punto que la primera puede reemplazar a la segunda (ella va rápidamente (de afán) para allá), mientras que en inglés (estándar) esto sucede con poca frecuencia (Quickly!!), pues se prefieren expresiones como *hurry up, I'm in a rush*, etc.

Algo interesante de observar en (32) es que el MCI interiorizado para expresar afán o prisa se impone sobre el desconocido o poco sólido en el sistema cognitivo del bilingüe. Lo anterior puede ser evidenciado en el hecho de que la idea de afán o prisa y el MCI para expresar esta realidad en ambas lenguas (L1 y L2) se ven, en primera instancia, reducidos a la forma imperativa. En consecuencia, lo que se observa es que hay una acomodación del MCI del español (L1) en el sistema del inglés (L2) en cuanto a la expresión lingüística del concepto de afán, puesto que el imperativo en español se da con el adjetivo *rápido*, mientras que el imperativo en inglés se da preferiblemente con el adverbio *quickly*, así se observa que el lexicón seleccionado para contestar el ejercicio (*fast!!*) no resulta del todo aceptable en la L2 (inglés), ya que este es principalmente usado para describir a una persona u objeto que se mueve a gran velocidad (Oxford Dictionary, 2000).

Por otra parte, en (33) y (34) se observa el uso del verbo *To Be* y del sustantivo *hurry*, pero al igual que en otras respuestas, en (33) se evidencia agramaticalidad ya que la estructura de la oración es FN + cóp + FN¹² en donde el argumento posterior a la cópula (To Be) en lugar de describir un estado, pretende incluir al sujeto en una clase (inexistente) por el hecho de usar un sustantivo (cf. Lyons, 1980; Payne, 1997). Para el caso de (34) lo que se observa es la descripción de la manera como se desplaza el sujeto enunciador de la oración; aquí se observa que el sustantivo *hurry* reemplaza la función del adverbio *quickly*, que sería más apropiado en este enunciado, pues así como aparece, no goza de aceptabilidad en la L2. En ambos casos el MCI de la L2 para expresar esta realidad no

¹¹ Algunos ejemplos han sido tomados directamente de diccionarios de inglés.

¹² Aunque *hurry* también puede ser tomado como verbo (diccionario Oxford, 2000), no es apropiado tomarlo aquí de esta manera, pues la oración tratada sería aun más agramatical e ilógica.

parece estar presente o claro en los bilingües, razón que justificaría los anteriores enunciados.

Para el tercer punto de esta categoría (*expressing hunger/thirst*) se evidenció una gran escasez de léxico o de estructuras en la mayoría de los bilingües de este grupo, pues se dejaron espacios en blanco en donde deberían estar las respuestas, mientras que en unos pocos casos se notó el intento de respuesta y el uso de variedad de respuestas que involucraron otras estructuras diferentes al uso de *To Be vs Tener*, por ejemplo el uso de expresiones como *I need food, I feel thirsty*, etc. A continuación se presentan las repuestas que más se acercaron a lo que se pretendía en este punto.

(35) [...] I'm thirsty / I'm hungry

(36) *She is hunger

Es evidente que en (35) ambas respuestas se enmarcan dentro del MCI del inglés para expresar el hecho de experimentar alguna de las dos sensaciones (hambre o sed), ya que se usa el verbo *To Be* y posteriormente un adjetivo descriptor, por lo tanto puede especularse que estos bilingües asumen que estas sensaciones se expresan de esta manera en su L2 o bien pueden asociar la expresión en L1 (español) *estoy hambriento* con la del inglés.

En el caso de (36), al igual que en respuestas anteriores, se observa agramaticalidad y por lo tanto el enunciado no goza de aceptabilidad en L2. Si se observa, se nota un intento de acercamiento al MCI a través del uso del *To Be*, pero el argumento posterior a este verbo no resulta del todo lógico, ya que se trata de un sustantivo que no indica una clase (o categoría).

Para los dos últimos puntos de esta categoría (*asking for and expressing age*) en este grupo, se observó que en la mayoría de los casos las respuestas se ajustaban al MCI del inglés, posiblemente debido a una práctica reciente de este aspecto como tema en clase; no obstante, se encontraron respuestas que no se ajustaban al inglés o que no son aceptables en dicha lengua.

Cabe anotarse que en estos dos puntos algunas de las respuestas dadas por los informantes no se tuvieron en cuenta, ya que no eran del todo pertinentes para lo que se pretendía con este punto (e.g. “a person can be old, young or middle age”, “*the people have different age [...]”). Sin embargo, en éstas puede también evidenciarse la incidencia de los MCI de la L1 en la producción de la L2, como en el caso del segundo ejemplo del paréntesis, pues el hecho de usar artículo definido antes de un sustantivo colectivo (*mass noun*) con un sentido de generalización se evidencia en español (los gatos son astutos), pero no en inglés, pues en esta última lengua se omite el artículo para tales casos (cats are clever). Entonces obsérvense las siguientes respuestas:

(37) a) How old are you? / *When was you born?

b) I'm 21 years old / I'm 23 years old / I was born in 1990

(38) *I have got 37 age

(39) *I have 21 year ago

Como puede observarse en (37a) el primer enunciado se ajusta al MCI del inglés para preguntar por la edad de una persona de manera directa suponiendo la presencia del interlocutor; mientras que la segunda pregunta planteada no es específicamente para este fin a pesar de que puede calcularse la edad del interlocutor, además existe agramaticalidad en la conjugación verbal. Para el caso de las respuestas de (37b) se observa que ya hay una acomodación a la manera como se expresa la edad en inglés, por lo tanto se asume que el MCI para representar esta realidad en L2, no tiene mayores complicaciones.

Obsérvense ahora los casos de (38) y (39), en los que se evidencia la influencia del MCI del español (L1) para expresar la edad en inglés (su L2). En estos dos casos, se hace evidente el uso del verbo *To Have /Have got*, como asociación directa de la expresión en L2 con la L1, ya que en español se usa el verbo *Tener*. Del mismo modo, puede verse cómo en (38) la palabra *age* intenta seguir la misma lógica sintáctica del español (tengo 37 años de edad), lo que puede entenderse como una acomodación de la manera particular de expresar esta realidad a través de la L1 en la L2 y esto a la vez, según la teoría (Marini y

Fabbro, 2007; Ardila y Ramos 2007; Hamers y Blanc 2003, etc.), podría tratarse como un bilingüismo subordinado.

Podría decirse entonces que a pesar de que en algunos casos las respuestas de los bilingües de este grupo se ajustaban a los MCI del inglés para expresar las nociones demandadas, en su mayoría los informantes intentaron recurrir a la lógica gramatical y por ende a los MCI del español, - por ser ésta su L1 -, para responder en inglés. Esto podría sugerir que en un primer estado de adquisición de la L2 los *bilingües tardíos* en edad superior a los 17 años y cuyo contexto no es bilingüe, recurrirán a realizar adecuaciones de los MCI de la primera lengua (a través de operaciones cognitivas) que les permitan comprender y, sobre todo, producir enunciados en la segunda lengua.

Bilingües de nivel medio

Se revisarán a continuación las respuestas obtenidas por parte de los bilingües de este grupo para esta categoría, con el fin de ir identificando algunas diferencias (si las hay) con el grupo anterior en cuanto al ajuste a los MCI de la L2.

Entonces, para el primer punto se identificaron las siguientes respuestas como las más representativas de los bilingües de este grupo teniendo en cuenta que el 12.5% faltante, corresponde a espacios en blanco o a respuestas totalmente incoherentes con el ejercicio:

- (40) I'm afraid 25%
- (41) *I'm afraid she's not here right now* 12.5%
- (42) *Scare, afraid, frightening* 37.5%
- (43) *I feel so fear 12.5%

En primera instancia se observa que los bilingües que contestaron como se observa en (40), conocen la expresión apropiada (entre varias otras) para dar a entender este tipo de realidad y a la vez esto puede dar cuenta de una adecuación al MCI del inglés para expresar la sensación de miedo, lo que los puede caracterizar como sujetos proficientes para este tipo

de ejercicio y para este contexto. Sin embargo, a pesar de lo anterior y de que se evidencia el uso apropiado de la gramática de la L2 (*To Be* más el adjetivo), por ahora no es posible decir si sólo por este hecho estos bilingües se adecúan a los MCI de su L2 en su totalidad o si es únicamente para expresiones de este tipo.

Por otra parte, lo que sucede en la respuesta (41) puede referirse como un uso particular de la palabra *afraid* (aquí hace parte de una expresión idiomática), que no necesariamente denota miedo, puesto que semánticamente alude a una presuposición o conjetura sobre un hecho particular, sentido que recibe del complemento de la oración. Del mismo modo, puede notarse cómo la bilingüe que contestó pareciera conocer un poco más la L2 en términos de expresiones idiomáticas y, por lo tanto, podría formularse la hipótesis acerca de una mejor acomodación a la lengua inglesa en determinadas situaciones. No obstante, debe también observarse que al no colocarse un complemento que denotara sensación de miedo, acorde con lo que se pedía (e.g. *I'm afraid of darkness*), dicho ajuste o acomodación a los MCI de la L2 no pareciera ser tan eficiente, cuestión que le quita coherencia a la respuesta con el ejercicio demandado, ya que transgrede el contexto. En este caso no se podría asegurar que el sujeto bilingüe informante conoce certeramente proposiciones que expresen miedo en inglés. Este hecho pareciera no tener relevancia, pero Gleason (1955: 149) señala algo que pudiera contar en este caso y es que la importancia de las relaciones entre las palabras (sintaxis) puede variar de una lengua a la otra y que para entender enunciados (y en este caso para producirlos también) el hablante debe identificar cuáles son dichas relaciones. Para esta respuesta se observa que a pesar de que se conocen todas las palabras usadas, la relación definida entre las mismas, incide en el cambio del significado de la oración expuesta.

Lo que sucede en (42) es que el informante se ciñó estrictamente a cuestiones léxicas que representan el concepto de miedo, pero que no necesariamente dan cuenta de la descripción de un estado de un sujeto particular, contrario a lo que se logra con el uso de oraciones. Entonces se observa que, a pesar de que se conoce el vocabulario apropiado que define el marco semántico para el concepto de miedo, esto no es razón suficiente para decirse que este bilingüe se acomoda al MCI del inglés para describir dicha experiencia,

puesto que no se hace distinción entre un sujeto que experimenta o que provoca miedo, una propiedad de un objeto o persona, ni el concepto como tal, y esto se evidencia a través de la secuencia expuesta, pues se trata de un verbo como *scare* (al parecer el bilingüe pudo haber cometido el error de omitir el participio del verbo para significar experimentación - *scared-*) y de dos adjetivos de diferente índole como *afraid* y *frightening*.

En el caso de la respuesta evidenciada en (43) se observa claramente el hecho de que el bilingüe haya producido el enunciado teniendo como base los MCI del español ya que ésta es su L1 y por lo tanto se encuentra más afianzada en su sistema cognitivo, mientras que los MCI de su segunda lengua parecen no estar del todo reconocidos por esta persona. Al igual que en algunos casos del grupo anterior, aquí se puede advertir un intento de acomodación de la estructura gramatical del inglés, como si se tratara del español, pues al prestar atención, podría hacerse la asociación con enunciados como “yo siento mucho miedo” (I feel so fear), lo que constituiría una agramaticalidad o una inaceptabilidad de la expresión en la L2 (inglés). Obsérvese que, en comparación con el grupo anterior, aquí en (43) no se evidencia el uso del verbo *To Have*, pero el uso de un verbo de afección como *feel* (Lock, 1996: 130; Real Academia Española, 2010), que introduce una descripción, necesita un argumento siguiente que consista en un adjetivo (Lock, 1996), en lugar de un sustantivo. En este mismo sentido cabe aludir al uso del morfema *so* que funciona en este caso como adverbio para hacer énfasis y que corrobora aun más la agramaticalidad en L2, lo que de algún modo confirma que los MCI de ambas lenguas no son similares en este caso en términos de aceptabilidad para describir la sensación de miedo. Aunque en ambas lenguas la estructura sintáctica sea FN + v + FN/A, el español acepta un sustantivo como argumento posterior al verbo, mientras que el inglés no, razón que puede llevar a los bilingües, que no diferencien los MCI de cada lengua, a producir enunciados no aceptables o agramaticales.

Atendiendo ahora al segundo punto de la prueba aplicada (*expressing hurry*), se obtuvieron las siguientes respuestas para representar el concepto de “afán” en inglés como L2 (el 37.5% no se tuvo en cuenta).

(44) Let's go quickly 12.5%

- (45) *In a hurry 12.5%
- (46) *Quicky, faster, chop chop 12.5%
- (47) I'm in a hurry 25%

En esta oportunidad la mayoría de los bilingües aludieron a diversas locuciones para expresar afán o prisa en inglés, algunas de las cuales se comparten con el grupo anterior como en el caso de (44), ya que esa misma respuesta se puede ver en (31), así que puede tomarse la misma reflexión en este caso.

En (45) lo que se observa es que el enunciado no se hace aceptable ya que lo que hay es simplemente una cláusula y no una oración completa que dé cuenta de las nociones requeridas en el ejercicio. A pesar del uso apropiado de la palabra *hurry* como sustantivo, que se amolda a esta realidad en inglés, la respuesta no tiene sentido ya que carece de sujeto y esto a la vez, hace esta respuesta inválida para el presente trabajo.

Si se toma ahora la respuesta (46), se aprecia que la representación de afán o prisa, se vuelve a tomar sólo desde la forma imperativa y que en lugar de expresar experimentación por parte de quien enuncia la locución, denota orden para una segunda persona. Vuelve entonces a verse que la respuesta se ciñe a la parte léxica y que los morfemas *Quicky* y *chop chop*, aluden a la rapidez para realizar alguna acción; además se puede notar que el MCI para expresar la realidad aludida se comprende en la L2 y que puede a la vez ser enunciado con conceptos estándar (*quickly*) o con expresiones idiomáticas (*chop chop*) en situaciones particulares.

Para el caso de *faster*, lo que se observa es que no hay una comprensión de la gramática de la L2 y la relación de ésta con la realidad a representar, pues como se evidencia, se trata de un adjetivo en forma comparativa - gradación - (Alarcos, 1994: 84-86) que no necesariamente alude a la representación de conceptos como afán o prisa, sino que describe una comparación. Por lo anterior, *faster* no se ajusta al MCI del inglés para representar afán o apuro y el hecho de responder de esta manera por parte de un bilingüe, puede evidenciar un nivel de proficiencia bajo.

Por otra parte, en el caso de las respuestas de tipo (47) se observa el ajuste a una manera estándar en que la lengua inglesa representa la realidad dada. Por lo tanto, puede apreciarse que en el sistema cognitivo de los bilingües que respondieron de esta manera se encuentra presente el MCI de la L2 de manera consciente, que les permite responder de manera apropiada (con el verbo *To Be* más el complemento) en dicha lengua. Esta respuesta fue común en dos de los ocho sujetos observados del grupo en mención.

Para el siguiente punto del taller (*expressing hunger / thirst*) se obtuvieron las siguientes respuestas (descartando un 37.5%), como las más recurrentes en este grupo:

- (48) *I'm hunger 12.5%
- (49) *I have hungry or thirsty 12.5%
- (50) I'm hungry / I'm thirsty / I'm starving 37.5%

Puede notarse que en (48) aparece, como se ha visto en respuestas anteriores, una agramaticalidad en inglés debido a que el argumento posterior al verbo no es el apropiado, además de que si se hiciera una transliteración con el español, el enunciado tampoco concordaría en un nivel semántico, ya que el sujeto de la oración y el verbo se acomodan a la L2 mientras que el complemento se acomoda a la L1. Lo anterior no permite definir claramente dentro de cuál MCI se encuentra este enunciado.

Contrario a lo anterior, en (49) se observa que la agramaticalidad en inglés se constriñe al uso del verbo *To have*, pues el ideal hubiera sido el uso de *To Be*. Podría entonces decirse que el comienzo de la oración (pronombre y verbo) concierne al MCI del español (L1) en el sentido en que se utiliza a *To have* como el *Tener* del español, mientras que el uso de adjetivos como complementos concierne al MCI del inglés (L2) para representar dicha experiencia.

En ninguno de los casos anteriores (48 y 49) los enunciados son aceptables en la L2 de los bilingües, cuestión que podría convertirse en un factor que incide en la clasificación de los mismos según su proficiencia en L2.

En oposición a las respuestas anteriores, la respuesta (50) ofrece un enunciado que se ajusta al MCI para expresar dicha realidad en inglés, pues se evidencia el uso del verbo *To Be* y posteriormente el uso de adjetivos descriptores de una sensación, lo que sugeriría una mejor proficiencia en la L2, pues esta forma es la estándar o idealizada. Vale la pena anotar que esta respuesta se dio en una cantidad mayor de informantes que en los casos anteriores.

En los dos últimos puntos del ejercicio, se evidenció que el 100% de la población de este grupo respondió de acuerdo con la manera estándar de expresar la edad en la L2, por lo tanto, los bilingües en un nivel intermedio de adquisición del inglés como L2 se acomodan al MCI para expresar dicha realidad. Las siguientes fueron las formas recurrentes en este grupo:

(51) How old are you? / I am X years old

A través de las respuestas obtenidas en este grupo se observa una acomodación mayor a los MCI de la L2 para representar las diferentes realidades demandadas en el taller. No obstante, también se evidencia que en varias ocasiones aún se trata de representar las experiencias con palabras de la L2, pero con la estructura o la intención semántica de la L1.

Bilingües de Nivel Avanzado

A continuación se presentarán las reflexiones sobre las respuestas obtenidas de este grupo de bilingües a propósito de la primera categoría del taller aplicado y se esperan algunas diferencias respecto a los grupos anteriores.

Obsérvense entonces las respuestas obtenidas para el primer punto, en donde se buscaba que los bilingües respondieran con expresiones estándar a las realidades expuestas.

(52) *I'm so scare 10%

(53) *I'm fear 10%

(54) Scary, impatient, frightened/ terrify 20%

(55) I'm afraid /I'm petrified 30%

Para el análisis pertinente se obviaron respuestas como: “oh my God!, somebody help me,” / “Oh my God! I'm shocked” (30%), debido a que no se consideraron pertinentes para lo que se buscaba en términos de que dichos enunciados pueden ser usados en varios contextos y que no son necesariamente para expresar miedo en inglés.

Se observa entonces que en (52) el error ortográfico lleva a la no aceptabilidad del enunciado (aunque la cercanía es grande, *scare* es un verbo, por lo que debería estar en participio formando un adjetivo), a pesar de que en su mayoría éste se encuentra dentro de la sintaxis apropiada en la L2. Esta falta leve no es suficiente para decir que el bilingüe no se acomodó a los MCI del inglés para expresar dicha situación, ya que pudo haberse debido a un error circunstancial.

Un caso más distanciado del error involuntario se evidencia en (53), ya que la inaceptabilidad del enunciado se debe básicamente a que la valencia posterior al verbo debe ser un adjetivo descriptor y no un sustantivo para el caso del inglés, ya que este último determinaría la pertenecía o la inclusión a una categoría (Lyons, 1980; Payne, 1997), que en este caso resulta ilógico. Teniendo en cuenta esto y si se sigue lo aludido por Langacker (2008), estos aspectos gramaticales adquirirían relevancia para dar cuenta de los MCI dentro de la producción en L2 de los bilingües informantes, a la vez que se observa la incidencia de dichos MCI en el nivel de desempeño de los sujetos.

Por otra parte, a pesar de que en (54) existe una seguidilla de adjetivos y de un verbo, que de una u otra manera pertenecen a un mismo marco semántico, la manera en que se exponen no describe de manera clara la experimentación de la sensación aludida - a

excepción del tercero -, sino que refieren propiedades de objetos, momentos o seres vivos, y a la acción de asustar, respectivamente. Lo anterior no es suficiente para aludir en esta categoría que los bilingües se acomodan al MCI de su L2 para denotar dicha realidad, ya que no hay una construcción de enunciados o expresiones completas que den cuenta de esto.

Contrario a los casos anteriores, puede notarse que en (55) la estructura sintáctica y morfológica de ambas respuestas se ajustan a la manera estándar (la segunda puede ser más contextual) de representar esta realidad en inglés, pues se evidencia que aparte del uso de *To Be*, las valencias o argumentos verbales posteriores son adjetivos que describen la experimentación de dicho fenómeno y que no existe la incidencia del español con el verbo *Tener* asociado a *To Have*. Por lo anterior, los bilingües que respondieron de estas maneras se adecuaron al MCI de la lengua inglesa y por lo tanto pueden ser comprendidos más eficazmente en la L2.

Para el caso del segundo punto de la prueba aplicada (*expressing hurry*) se evidenciaron las siguientes respuestas, teniendo en cuenta que se descartaron el 50% por espacios en blanco o respuestas totalmente desviadas (e.g. *I'm sorry*):

(56) Quickly, fast, rapidly 30%

(57) *I'm hurry 10%

(58) Hurry up!, *move on!* 10%

Se puede evidenciar que en la respuesta (56), al igual que en los demás grupos, existe una reducción al nivel léxico para la tarea demandada en donde se perciben dos adverbios de modo, que podrían describir la manera como se ejecuta una acción; en el caso del adjetivo, sólo se trata de un calificativo que puede caracterizar cualquier ente que pueda moverse de una manera particular. Los casos anteriores no necesariamente representan la realidad solicitada, como se explicó en los grupos anteriores. Lo que se concluye entonces es que para quienes respondieron de esta manera, a pesar de estar en un nivel avanzado de adquisición de la L2 y de que se conoce vocabulario pertinente, el hecho de expresar la

sensación de afán o prisa, no parece claro y por lo tanto no se ajusta al MCI de la lengua inglesa.

Obsérvese ahora que en la respuesta marcada con (57), al igual que en la respuesta (33), puede deducirse una intención de expresar la idea de afán o apuro en la L2 a través del uso de *To Be* y de la palabra *Hurry*, cuestión que a la vez puede señalar un reconocimiento del MCI, sin que esto quiera decir precisamente que el enunciado se acomoda a éste, pues como se observa, faltarían un artículo y una preposición para que la oración y la proposición expresen eficazmente la experiencia aludida (*I'm in a hurry*). De tomarse tal como está la respuesta, parecería hacerse una inclusión del sujeto en la clase o categoría *Hurry*, que no existe y que hace a la respuesta de los bilingües inaceptable tanto en la L2, como en la L1 (si se hace una traducción literal). Podría decirse que en el sistema cognitivo del bilingüe faltaría aclarar algunos aspectos mínimos (uso de sustantivos por adjetivos) para lograr acomodarse al MCI de su L2 en la representación de dicha experiencia.

En el caso de la respuesta (58) se observan dos expresiones idiomáticas. La primera tiene la intención de denotar los conceptos de afán o apuro de manera indirecta por parte de un locutor a través de un imperativo, mientras que la segunda no necesariamente conlleva esta connotación, ya que se usa en su mayoría para expresar el cambio de realización de una acción a otra (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2000). En ninguno de los casos anteriores se puede notar un ajuste al MCI de la L2 para representar la experimentación de prisa o apuro por parte de quien produce el enunciado, a pesar de que existe el concepto de movimiento involucrado en ambas expresiones.

Como se aprecia, al contrario de los grupos anteriores, en este los bilingües recurren al uso de herramientas léxicas y de expresiones idiomáticas (que responden a cuestiones pragmáticas) para representar la noción requerida, que en ocasiones no se ajustan de manera idealizada o estándar a la L2. Del mismo modo, no se evidencian enunciados como *I'm in a hurry* o *I'm in a rush*, que responderían mejor a la categoría, lo que de entrada no se supondría.

Por otra parte, a pesar de descartarse un 60% de las respuestas para el siguiente punto (*expressing hunger*) por diversos motivos, en el 40% tomado se obtuvieron las siguientes respuestas como las más apropiadas para el presente trabajo:

(59) Famine, hunger 10%

(60) *I'm hunger 10%

(61) I'm hungry 20%

Como es ostensible, en la repuesta (59) sucede lo que se ha repetido frecuentemente en varias repuestas en los tres grupos, es decir, éstas sólo dan cuenta de conceptos sinónimos de la noción requerida, mas no necesariamente responden el punto, ya que se reducen a la parte léxica. Por lo anterior, se citan las reflexiones producidas previamente para tales ejemplares (56, 54, 46, etc.).

Por otra parte, se evidencia que la respuesta (60) es idéntica a la de los grupos anteriores marcadas con (36) y (48), cuestión que pareciera indicar que, por el hecho de usar un sustantivo (*hunger*) como valencia posterior al verbo To Be, los bilingües que dieron este tipo de respuesta se acomodan más a los MCI del español (L1), que a los del inglés (L2).

Como se observa en (61), sólo un 20% respondió de manera que el contenido se ajustara al MCI del inglés para la realidad requerida, razón que lleva a pensar que sólo esta cantidad de bilingües reconocen y ponen en práctica el hecho de que un adjetivo descriptor puede dar cuenta de la experimentación de una necesidad del sujeto que produce el enunciado, lo que a su vez configura la manera particular de representar esta realidad en dicha lengua (MCI).

Pasando rápidamente lo anterior, obsérvese ahora lo ocurrido en los dos últimos puntos del taller, en donde se ostenta que la gran mayoría de los bilingües de este grupo (80%) acogen el MCI de la lengua inglesa para referirse a la edad; sólo un 20% se descartó por

poca adecuación. Las respuestas a continuación fueron las más recurrentes y el caso de (63) se toma como excepción.

(62) a. How old are you? / How old is she? / what's your age?

b. I'm X years old

(63) a. *How many years?

b. *I have 21

Las respuestas de (62) se pueden inscribir dentro de la manera estándar para expresar la edad y preguntar por este concepto dentro del marco de la L2; en este caso la lengua española (L1) no incide en el nivel cognitivo de los bilingües, razón por la que se podría decir que los MCI para denotar este fenómeno o atributo en ambas lenguas no se cruzan como en puntos anteriores.

De otro lado, si se tiene en cuenta que éste es el grupo más avanzado en la adquisición de la L2 (inglés) de los grupos abordados, no se esperarían repuestas como (63), ya que la expresión de la edad es uno de los primeros temas abordados en la enseñanza del inglés. Como se observa, tanto en 63a., como en 63b. se evidencia que la incidencia del MCI del español en la producción en inglés es alta, ya que, por ejemplo, el uso de expresiones como *How many* da la idea de que lo que sigue es un sustantivo contable como sucede en español con el pronombre interrogativo *cuántos*, y esto a la vez aduciría que los MCI de ambas lenguas son iguales, cuestión que en este caso no es cierta, pues una de las razones (entre otras) es que en una lengua se aborda el concepto de *edad*, mientras que en la otra se prefiere el concepto de *año(s)*. Además, en 63b. se nota más evidentemente que el MCI dentro del que se enmarca la respuesta es el del español, debido a una asociación directa entre los verbos *To Be* y *Tener*, que por lo demás son de naturaleza distinta y representan esta realidad como parte de la existencia o esencia, para el caso del inglés (Lock, 1996) y con una asociación directa con el concepto de *tiempo* para el caso del español (Bosque y Demonte, 1999).

Finalmente, frente a esta categoría lo que parece ostensible es que existen las incidencias de los MCI de la L1 en la producción de la L2 en los tres grupos de bilingües, aunque en diferente escala. Un indicio para apuntar esto, es que varias respuestas parecen repetirse, por ejemplo, en el uso de sustantivos como argumentos posteriores al verbo *To Be*, como si se tratara de una equiparación con el español, pues el verbo *Tener*, por lo general, se ve seguido de sustantivos que pueden representar las diversas realidades abordadas (hambre, afán, miedo, etc.).

Entonces podría decirse que en la adopción o acomodación a los MCI de la segunda lengua no hay diferencias muy marcadas entre los tres grupos, posiblemente debido a la incidencia de variables como el hecho de que ninguno de los sujetos que conforman dichos grupos se desenvuelve en un ambiente bilingüe (bilingüismo dependiente del contexto), además de que en la mayoría de los casos los informantes son bilingües tardíos.

4.2 CATEGORÍA 2: TAG QUESTIONS Y USO DE CIERTO, NO?

Para esta categoría lo que se pretendía era que los bilingües informantes asociaran los enunciados presentados en la L1, con expresiones que denotaran las mismas proposiciones en la L2, con el fin de observar si sus respuestas se ajustaban al MCI de la L2.

A continuación se observarán los datos obtenidos por cada grupo.

Bilingües de Nivel Básico

Para este grupo, las respuestas obtenidas a lo largo de los puntos a resolver fueron similares, por lo tanto, en todos los puntos de esta categoría (5 en total) se evidenciaron las siguientes tendencias de respuesta por parte de los bilingües abordados, haciendo la salvedad de que descartaron algunas respuestas (20%) ya que eran espacios vacíos o porque

las respuestas no eran pertinentes para lo requerido. También se debe tener en cuenta que no todos quienes contestaron, resolvieron la totalidad de los puntos¹³.

(64) *a.* Did you make your homework or not? *b.* *Do you do the homework? Sure? Ok? *c.* *is you work ¿right? *d.* *Did you do homework, that's true *e.* Did you do the homework? Right (7:46.7%)

(65) *a.* You made your homework, it was true? *b.* You did your homework ¿it is true? *c.* *You have a homework, ¿really? *d.* you did the homework, right? *e.* *You are your homework, ¿right?, *f.* *That said Socrates, ¿no? (5:33.3%)

Como se observa, existen dos tendencias de respuesta a través de las cuales se evidencia que los informantes de este grupo aún no dominan este tipo de estructuras (estándar) para expresar en L2 (inglés) las experiencias relacionadas. Así, en las respuestas de tipo (64) lo que se observa es que los bilingües deciden expresar los enunciados comenzando con preguntas, entendiendo que el enunciado en su totalidad es una interrogación, cuestión que no es del todo cierta, pues la función de estos enunciados es principalmente la de corroboración de información, y para esto no se necesita el planteamiento de una pregunta, sino de una cláusula central declarativa y de un *tag* en el caso del inglés (Lock, 1996: 184-185; Payne, 1997: 297-298). En estos casos se puede identificar una incidencia de los MCI del español (L1) al responder en inglés (L2), pues en español la estructura gramatical para la confirmación de información no necesariamente se corresponde con la del inglés (los enunciados expuestos no necesariamente se toman como agramaticales), ya que no se necesita un *tag* que exponga una polaridad contraria a la cláusula declarativa como en el inglés. En español basta con una entonación particular en la pregunta, pues la idea de corroborar información depende por supuesto de la intención que se refleja en la entonación y otros elementos paralingüísticos como los gestos en el caso de la comunicación cara a cara y, del uso de ciertas palabras que no aparecen de manera ampliada en inglés, como *cierto*, *no*, *verdad* (Hale, 2004: 45-47). Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que en algunas respuestas de (64), esta intención se hace evidente, al

¹³ Algunos bilingües contestaron sólo unos puntos de la categoría y dejaron en blanco los demás, por lo tanto puede aducirse desconocimiento de una respuesta apropiada

verse solamente el uso preguntas, aunque también el uso de morfemas como *true*, *sure*, *right*, etc., que pueden asociarse con expresiones de la L1 como: cierto?, seguro?, no?, etc.

Pasando a la segunda tendencia de respuesta, en (65) se observa que los bilingües tratan de adecuarse un poco más al MCI del inglés siguiendo el orden sintáctico para los ejercicios requeridos; entonces se distingue el uso de una cláusula declarativa y de morfemas que pretenden la confirmación de la información. No obstante, como se puede apreciar, muchos de estos morfemas finales, se ajustan o se acercan más al MCI del español que al del inglés, como se evidencia en las respuestas (65c) y (65f), pues *really* y *no*, respectivamente, no constituyen la manera más común (idealizada) para confirmar información en inglés, en la medida en que no exhiben polaridad contraria la cláusula declarativa. En español no necesariamente se necesitan construcciones finales para dichos fines, sino que se usan palabras o morfemas con cierta entonación (ascendente), es por esto que la mayoría de respuestas encontradas aquí se enmarcan dentro del MCI de la L1 de los bilingües, a excepción de (65d), pues esta respuesta parece ser más aceptable en la L2 de los informantes al menos en un nivel pragmático.

Con base en lo anterior, puede esbozarse un punto de reflexión en donde se entiende que la manera como se conocen o se representan estas experiencias en la L1 (MCI) incide en la eficiencia de la producción en la L2, sobre todo si no se conocen los recursos lingüísticos para tales fines en la segunda lengua, para los sujetos bilingües que colaboraron para el presente trabajo.

Bilingües de nivel medio

A continuación se abordarán las respuestas encontradas para esta categoría en este grupo de informantes. A diferencia del grupo anterior, aquí se evidenció una mayor variedad de respuestas a lo largo de los cinco puntos, lo que hace que estos se presenten separadamente. Entonces para el primer punto, sólo se descartó el 12.5% de las respuestas

debido a que no era coherente con lo que se pedía. Por lo demás, las respuestas obtenidas se dieron de la siguiente manera:

(66) *a.* *Did you do the homework, did not you? (12.5%) *b.* *Did you do your homework, didn't you? (12.5%) *c.* *Did you do the homework, aren't I? (12.5%)
(67) You did the homework, didn't you? (50%)

Se observa que en (66), el porcentaje de bilingües que empezaron sus respuestas con formas interrogativas disminuyó respecto al grupo anterior (37.5% frente a 46.7%), lo que no quiere decir que los segundos sean más proficientes que los primeros. Sin embargo, no se evidencian respuestas que terminen con lexemas como *really?*, *sure?*, *no?*, *true?*, etc., lo que indicaría que este grupo de bilingües se adecúa un poco mejor a los MCI de la L2 debido, tal vez, a los conocimientos que puedan tener acerca de la estructura pertinente para expresar dichas situaciones.

No obstante, las respuestas de (66) pueden no ser comprensibles o aceptadas, ya que se evidencia que la estructura gramatical aún no está del todo clara, pues se advierte todavía el uso de formas interrogativas en la primera cláusula. En estos casos puede aludirse a que el MCI de la primera lengua (español) puede incidir en cierta medida en el uso de la segunda lengua, a pesar de que el uso de los *tag*, también pueda mostrar una cierta conciencia acerca de la diferencia existente entre las dos lenguas para expresar dichos contextos (66*a* y 66*b*). Una explicación posible a esto es que el español no acepta auxiliares o cópula como elementos posteriores al enunciado para corroborar la información en la estructura formal, ya que las *tag questions* para esta lengua pertenecen más al campo de lo pragmático (Hale, 2004: 46). Por esta razón los bilingües responden como se evidencia en (66).

Para el caso de (66*c*), lo que se observa es una agramaticalidad o inaceptabilidad mayor que en los ejemplos anteriores, pues se observa que no hay concordancia entre los sujetos (*you - I*) y los verbos auxiliares (*did - are*), que representan los tiempos (pasado - presente), lo que lleva a la conclusión de que no se tienen claros los aspectos puntuales de la gramática de la L2, a pesar de que hay una polaridad negativa en el *tag*. Lo anterior hace que no sea fácil identificar el MCI de la representación lingüística de las situaciones

presentadas, debido a que, por un lado, el enunciado intenta acomodarse a la lengua inglesa, pero hay un grado alto de inaceptabilidad y, por otro, la lengua española no presenta la estructura evidenciada.

Contrario a lo visto en (66), en la respuesta marcada con (67) se observa una acomodación eficiente al MCI de la lengua inglesa para denotar la situación requerida. Esto muestra que la mitad del grupo de bilingües abordado puede encontrar equivalentes en ambas lenguas, que se ajustan a las maneras propias (idealizadas) de cada lengua para expresar la proposición demandada, pues hay una conciencia del tiempo (verbal) expresada a través de los morfemas *hiciste* en español y *did* en inglés, al tiempo que se comprende que el *cierto* del español funciona como el *tag* del inglés.

Pasando ahora al segundo punto del ejercicio, cuyo enunciado decía: “eso lo dijo Sócrates, ¿no?”, se obtuvieron las siguientes respuestas:

(68) a. *This was sayed by socrates, was not? (12.5%) b. *Socrates said that, isn't it? (12.5%)

(69) a. It was said by Socrates, was not it? (62.5%) b. Socrates did say this, didn't he? (12.5%)

En las respuestas de (68) se observa que hay una intención de acomodación a los MCI del inglés para responder la cuestión aludida; no obstante, se evidencia agramaticalidad en ambas respuestas en términos de inconcordancia entre la cláusula declarativa y el *tag* expuesto, especialmente para la distinción entre el sujeto y el objeto directo en el caso de (68a), pues el *tag* no los explicita (además de la errónea conjugación del verbo *say*), mientras que en (68b) vuelve a notarse la falta de orientación temporal y la ambigüedad en el referente que señala el *tag*.

Para los casos de las respuestas de (69) se observa una acomodación mejor al MCI de la lengua inglesa por cuanto ambas responden a cuestiones gramaticales de dicha lengua y denotan la realidad demandada. En ambos casos puede decirse que los bilingües conocen y

saben utilizar dichas estructuras en su L2, por lo menos en la parte escrita, a pesar de que ambas respuestas exponen diferentes puntos de énfasis, pues en (69a) se resalta el enunciado emitido por el sujeto (Objeto Directo) y en (69b) se resalta el sujeto o agente que hace la acción.

En el tercer punto, cuyo enunciado original es “ella no aprobó el examen, ¿verdad?”, se siguen observando algunas inconsistencias, especialmente en las respuestas marcadas con (70) (sólo se omitió un 12.5% debido a que esta respuesta no era coherente con el ejercicio).

(70) a. *She doesn't pass the test? Isn't she? b. *She doesn't pass the exam, does she? c. *She didn't approve the exam, didn't she (50%)

(71) a. She failed the exam, didn't she? b. She didn't pass the exam, did she? (37.5%)

Así, se evidencia que las respuestas de (70) se hacen inaceptables debido a factores como la falta de concordancia entre los auxiliares de la declarativa y el *tag* (70a), así como en la polaridad entre estas dos partes (70a) y (70c). En el caso de (70b), la inaceptabilidad tiene que ver con la carga semántica del enunciado en la medida que denota una acción que no se hace constantemente y a propósito (como se explica para el presente simple), sino que se trata de un hecho particular sucedido en el pasado. Para estas respuestas se hace complejo definir si el MCI de la L1 incide en la producción en L2, ya que se evidencia un mínimo de conciencia de la estructura del inglés para representar las situaciones aludidas.

En el caso de las respuestas de (71) lo que se observa es que, contrario a los puntos anteriores, en éste, el porcentaje de respuestas apropiadas se reduce a menos de la mitad de bilingües del grupo abordado, lo que lleva a pensar que la adecuación a los MCI de la L2 puede depender de los contextos o de las proposiciones a representar. Esta cuestión haría muy variable el hecho de clasificar a estos bilingües según su nivel de proficiencia en la segunda lengua, pues se supone que si se conoce la estructura apropiada para comunicar determinada realidad, ésta puede aplicarse en los diferentes ejemplos que se enmarquen dentro de dicha realidad.

En el cuarto y en el quinto punto se despreció el 37.5% y el 25% de las respuestas respectivamente, debido a que éstas no respondían al ejercicio requerido. Por lo demás, se evidenció que, al igual que en respuestas anteriores, algunas respuestas pueden gozar de aceptabilidad aunque no se ajusten a la gramática del inglés de manera estricta, sino que respondan a cuestiones pragmáticas de dicha lengua, como en el caso de (72). De igual manera se continúan observando respuestas en las que no parece claro que los bilingües dominan las estructuras requeridas para los puntos solicitados, tal como se ve en (74).

(72) They are very *agreables* boys. Don't you think so? 12.5%

(73) They are very nice young people, aren't they? 50%

(74) Christian must go in the moment, are you agree?/ *doesn't he? 25%

(75) Cristian ought to go right now, oughtn't he? / Christian should go now, shouldn't he?
50%

En todos los casos anteriores, se evidencia que existe una cierta conciencia acerca de que la manera de expresar las situaciones requeridas en la L2 es, de alguna manera, diferente a la de la L1, pues se evidencia que en todas las respuestas tomadas hay una cláusula declarativa y un fragmento ulterior que pretende la corroboración de información, lo que pareciera una interiorización en el entramado cognitivo de los bilingües y por lo que se ajustaría mejor al MCI de la L2. Además, las respuestas que se corresponden mejor con el MCI del inglés (73 y 75) muestran un dominio tanto de la estructura, como de los recursos léxicos de dicha lengua para responder los ejercicios, lo que podría tomarse como una mejor proficiencia en L2.

Cabe resaltarse que los bilingües de este grupo se acercan mucho más a las formas estándar de expresión en la L2, que los bilingües del grupo anterior. No obstante, es importante resaltar que este acercamiento a los MCI del inglés no es estable, pues como se observó, algunos de los informantes respondían de manera adecuada varios de los ejercicios presentados, mientras que en otros, estos mismos bilingües se desviaban de la estructura.

Lo que parece recurrente en las respuestas es que el *tag* debe exhibir una polaridad contraria a la de la cláusula declarativa, cuestión que no se encuentra en español y, por lo tanto, se observa que en estos bilingües ya hay una identificación de estructuras que responden a los MCI de cada lengua y una comprensión de que ambos no se corresponden.

Bilingües de nivel avanzado

A continuación se mostrarán las respuestas obtenidas para esta categoría, por parte del tercer grupo abordado, en donde se esperaba una adecuación mayor o total al MCI de la L2 respecto a los grupos anteriores.

Así, en el primer punto se evidencia que el 40% de los bilingües de este grupo responde con enunciados que comienzan con preguntas, tal como se apreció en algunas respuestas de los grupos anteriores, pero se mantiene la idea de un *tag* al final del enunciado (ver anexos). Tal como aparecen las respuestas de (76), se puede mencionar que éstas se enmarcan tanto dentro de los MCI del español (L1), como dentro de los MCI del inglés (L2), ya que se observa una combinación entre el inicio del enunciado – preguntas – y la parte final del mismo – un *tag* con polaridad negativa -, por lo que puede deducirse que estos bilingües se encontraron en una transición de los dos sistemas conceptuales correspondientes a las dos lenguas en mención.

(76) *Did you do the homework, didn't you? / *have you done your homework, isn't it? / *Do you do the homework. Don't you? 40%

(77) You did(do) the homework, didn't(don't) you? 60%

En contraste con lo anterior, se observa que la mayoría de los bilingües de este grupo ya se adecúa a las exigencias de la L2 y logran enmarcar sus respuestas dentro de una variante “estándar” del inglés, que a la vez se identifica con el MCI para expresar las situaciones propuestas. Esto se puede corroborar al observar las respuestas marcadas con (77).

No obstante, también se evidencia que la cantidad de respuestas acertadas parece cambiar de acuerdo con la complejidad de los ejercicios demandados, ya que en el segundo punto y en el quinto los porcentajes de respuestas aceptables e inaceptables se invierten respecto a los demás puntos, es decir, sólo un 40% de los bilingües respondió de manera adecuada al MCI de la L2, como se observa en (78) y en (80), mientras que el 60% incurrió en errores que no serían gramaticalmente aceptables y que pueden no ser eficaces en la comunicación, como se ve en las respuestas de (79) y (81).

(78) That was said by Socrates, wasn't it? / Those words were said by Socrates, right? / Socrates said that, didn't he? 40%

(79) *That it said Socrates, wasn't he? / *That said Socrates, isn't it? / *That's Socrates says, isn't he? / *That says Socrates, aren't you? 60%

(80) Christian should go out now, shouldn't he? / right? 40%

(81) *Christian should go now, is he? / *isn't he? / *Christian should goes already, doesn't he? / Christian should go yet, aren't he? 60%

Para los ejercicios tercero y cuarto, la situación de las respuestas vuelve a invertirse a favor de la aceptabilidad en términos de comunicación, pues como se nota, las respuestas obtenidas en (82) y (84) (respectivamente) muestran una acomodación mejor a los MCI de la L2, a pesar de que en (84) existan algunas inconsistencias morfológicas (*youngs*) y sintácticas (*a teenagers*) que gramaticalmente no serían aceptables.

(82) She didn't pass the exam, did she? / right? 60%

(83) *She didn't pass the exam, didn't she? / *did it? / *She doesn't pass the exam, It's that true? / *she doesn't pass the exam, she do 40%

(84) They are a kind/nice *youngs*, aren't they? / They are *a teenagers* very nice, aren't they? / These young people are very pleasant, aren't they? 70%

(85) *They are guys young, aren't they? / *they are very nice young people, or not? / They are a young very Aren't they? 30%

En ambos ejercicios se observa que la noción de las *tag questions* se separa un poco de la manera como se corrobora información en español, es decir, aquí no se observan morfemas independientes como *verdad?/ true?*, ni otras estrategias similares (a excepción de 80 con *right?*), lo que sugiere una mejor acomodación al MCI de la L2 y por lo tanto una mejor proficiencia. Sin embargo, aún falta claridad en cuanto a la polaridad de los *tag* y en cuanto a la concordancia temporal dada por los auxiliares y la relación con los sujetos gramaticales, como se observa en las respuestas de (83) y (85). Estos hechos demuestran, por otra parte, que falta interiorización de estas relaciones sintácticas del inglés en el sistema cognitivo de los bilingües que respondieron de esta manera.

Como se aprecia, los bilingües de este grupo se pueden adecuar más fácilmente a los MCI de la lengua inglesa en la producción de enunciados, a pesar de que esto puede variar de acuerdo con el tipo de situaciones que se desee expresar, pues como se evidenció en algunos puntos, las respuestas se adecuaron eficientemente al sistema de la L2, mientras que en otros no parecía claro que el *tag* debe tener cierta concordancia con la cláusula declarativa, esto último se debe, tal vez, a que el sistema cognitivo de los bilingües no tiene dicha estructura o porque los mismos no la tienen interiorizada.

Finalmente, se observó que el acercamiento a los MCI de la L2 para representar las situaciones de esta categoría depende del nivel en que se encuentren los bilingües, pues como se vio, en los de nivel básico la incidencia del MCI de la L1 es más fuerte que en los demás grupos, tal vez por desconocimiento de la estructura, mientras que en el grupo de nivel intermedio hubo un acercamiento mayor, aunque con varias falencias, y para el grupo avanzado aumentan las respuestas apropiadas, pero con algunos errores que no se esperaban debido al nivel.

4.3 CATEGORÍA 3: CONSTRUCCIONES CON *EITHER*, *NEITHER*, *SO* Y *TAMBIÉN* Y *TAMPOCO*

A continuación se abordarán las respuestas evidenciadas en la última categoría definida para el análisis. Como se había mencionado, esta categoría pretende que los bilingües asuman una postura frente a los enunciados presentados y respondan definiendo o expresando acuerdo o desacuerdo utilizando las estructuras más apropiadas para tales fines en su L2.

Bilingües de Nivel Básico

Este grupo permitió observar, a través del primer enunciado (“*I do not like hypocrite people*”), que debido a que no se conocían las estructuras pertinentes para expresar acuerdo o desacuerdo en la L2 (inglés), los bilingües recurrieron a diferentes estrategias con el fin de hacerse entender. No obstante, el 40 % del grupo prefirió dejar en blanco esta categoría y un 13.3% de las respuestas no fue tenido en cuenta, debido a que las respuestas no se ajustaron a la intención de la primera pregunta.

Una estrategia evidenciada fue la de repetir el enunciado en la casilla de respuesta, este hecho sólo se registró en un 6.7% de las respuestas para el primer punto, en donde la repetición daba a entender acuerdo. El porcentaje restante (40%) se dividió entre los siguientes tipos de respuestas; cada una correspondiente a un sólo individuo:

(86) a. Yes the people is dangerous **b.** *I hate to false people **c.** I don't like these people **d.** I do not like angry people **e.** I like true people **f.** I agree because hypocrite people can be like a weapon that can hurt you

Como se observa, las respuestas de (86) intentan evidenciar una posición a favor de lo que se menciona en el enunciado. No obstante, en casos como (86a), por ejemplo, la respuesta parece tomar otra denotación a nivel semántico debido a que hay un intento de

generalización y a que el adjetivo empleado lleva a que las respuestas tengan otro sentido, - caso similar al de (86d)-. En este punto, los bilingües que respondieron el punto, prefirieron producir otros enunciados que no denotaban necesariamente “acuerdo” o desacuerdo.

No obstante, en (86f) se evidencia una respuesta más eficaz para la intención del punto y del enunciado, a pesar de que no se usan las *estructuras* esperadas. En este caso se observa que los bilingües, al no conocer las herramientas pertinentes para dar a entender lo requerido en la pregunta, buscan otras alternativas, lo que hace que sus respuestas se acerquen más a los MCI de la L1, que a los de la L2, debido a que ambas lenguas parecen ser diferentes al respecto.

En el segundo punto de esta categoría (*Some people consider going to pubs alone is depressing*), se evidenció que el 80% del grupo prefirió dejar en blanco el espacio para la respuesta, por lo tanto; el 20% de las respuestas obtenidas se distribuyeron de la siguiente manera:

(87) **a.** I don't believe that. I like go to pubs alone to watch people **b.** *alone is depressing **c.** *some people going to consider pubs alone is depressing.

Al igual que en el punto anterior, en éste se observa que las respuestas no expresan necesariamente acuerdo o desacuerdo respecto a los enunciados presentados, lo que se evidencia es un intento de dejar clara la postura de quienes respondieron frente al tema tratado. Además, se evidencia que la primera respuesta goza de mayor aceptación que las posteriores debido a que estas últimas parecen incoherentes. Así, se observa que el MCI para expresar acuerdo en inglés a través de las formas *either, so, etc.*, no se cumple debido a su posible desconocimiento.

En el punto 3 (*I can't stand when people smoke close to me*) sólo se tuvo en cuenta una respuesta debido a que muy pocos participantes de este grupo contestaron y a que las pocas respuestas evidenciadas no eran del todo coherentes con lo que se pedía. Así, se obtuvo que en el caso de:

(88) *I agree because I feel illness hear them

Se evidencia un grado de agramaticalidad y de inaceptabilidad del enunciado en inglés (L2) debido a que el MCI del español (L1) influencia, en parte, la producción del mismo en cuanto a estructura, pues como se observa, la expresión “*I feel illness*” responde a la organización: “sentir + sustantivo” (siento frío, siento miedo, etc.), que en español se aplica en algunos contextos (cf. Leonetti, 1999, p. 2101), pero que en este caso no aplica del todo en la lógica de ninguna de las dos lenguas. Además, esta respuesta se hace inaceptable debido a que el complemento (*hear them*) tampoco es coherente con el resto de la respuesta, ni con lo que se pedía en el punto.

Entre los puntos 4 y 5 se tuvieron que seleccionar las respuestas que más se ajustaban a los propósitos del ejercicio, con el fin de observar la posible incidencia de los MCI de la L1 en el uso de la L2. Así, se evidenciaron las siguientes respuestas en los puntos 4 y 5 (representados en (89) y (90) respectivamente):

(89) **a.** Eating ice cream is healthy specially in *childrens* **b.** *I think that is wrong because the ice cream is cause for the fat people. **c.** I don't think because the ice cream has oil. 20%

(90) **a.** I love it, I really like study outside the country **b.** *I'm according because some people want study in other country to learn other language and culture. 13.3%

Como se puede observar en las respuestas para el punto 4 (89), existe una intención comunicativa respecto al tema aludido, pero no se evidencian expresiones que den a entender explícitamente acuerdo o desacuerdo con el postulado de la pregunta. Del mismo modo, en (89a) el MCI del español para uso de plurales se evidencia en la palabra *childrens*, pues se observa que posiblemente no hay conocimiento o conciencia de la irregularidad del plural de algunos sustantivos en inglés, ya que al sustantivo plural se le añade *s* al final, como se hace en español.

Otra manera de identificar MCI del español en los enunciados producidos por los bilingües en inglés se evidencia en las respuestas (89b y c), pues se observa el uso del artículo definido *the*, donde en inglés es preferible usar el artículo *Zero*, pues en ambos enunciados se alude a una generalidad o a una clase de objeto y para estos casos no se usa artículo definido (Lock, 1996: 27-35), mientras que en español el uso del artículo definido parece ser más extenso.

En los casos de las respuestas marcadas con (90) se observa que en (90a) la falta de uso de *To* en “*I really like study [...]*” se acomoda más al MCI del español que al del inglés, pues la forma infinitiva en inglés involucra la partícula *To* antepuesta al verbo, mientras que en español el infinitivo se marca en la desinencia del verbo; así parece ser que el MCI evidenciado en la respuesta es el del español. En el caso de (90b) se aprecia que la incidencia del MCI del español se impone sobre el del inglés, ya que el uso de la expresión *I’m according*, podría interpretarse como un “estoy de acuerdo” entendiendo – por parte del bilingüe – que *according* es “acuerdo” y que este funciona como adjunto del verbo “estar”, como funciona en español. En este punto la operación de asociación lleva al bilingüe a pensar que la organización (sintáctica) y composición (léxico-semántica) de ambas lenguas es similar para expresar la realidad planteada (acuerdo o desacuerdo).

En los puntos 6 y 7 de la categoría se seleccionaron las respuestas que intentaban seguir la instrucción requerida, así se obtuvo que los bilingües de este grupo respondieron de la manera (6- 91 y 7 - 92):

(91) **a.** Yes, perhaps the honesty makes a better society **b.** I don’t agree with them. I like the movement **c.** I think so, *it built* a best society 20%

(92) **a.** Yes because steal isn’t the answer to the problem *of don’t have enoguht* cash and stealing and the violence come together **b.** I think the same think 13.3%

En el caso de (91a) se puede evidenciar que la palabra *yes* ofrece un intento de acuerdo con el enunciado expuesto, sin embargo, no se ajusta del todo al MCI de la L2. En el caso

de (91b) se nota un acercamiento al MCI de la lengua inglesa (L2) debido al uso de la estructura *I don't agree*, que denota el no acuerdo de quien la expresa con el enunciado propuesto, no obstante, la segunda parte de la respuesta no es coherente con la parte inicial de la misma, ni con lo que se pedía en el ejercicio. Finalmente, en (91c) se evidencia un acercamiento mayor al uso de estructuras propias de la L2 como *I think so*, que se acerca más al MCI del inglés.

En las respuestas marcadas con (92) se observa el desarrollo de una idea completa que pretende dar a entender un acuerdo con el enunciado de la pregunta. No obstante, en la razón de (92a) la secuencia *of don't have enough cash*, podría corresponderse con “de no tener suficiente efectivo”, lo que se acercaría más al español que al inglés (*of not having enough...*). En el caso de (92b) la expresión puede ser aceptable y gramatical, a pesar de no ajustarse al MCI de la lengua inglesa como L2.

Como se puede observar, los bilingües de este grupo no conocen estructuras como *so*, *either*, etc., para expresar acuerdo o desacuerdo en inglés, por lo que algunos recurrieron a otras estrategias para dar respuestas a los puntos presentados. En varios casos se prefirió dejar los espacios en blanco, mientras que en otros hubo asociación de secuencias sintácticas o de léxico entre ambas lenguas lo que provocó que se produjeran enunciados más cercanos a los MCI de la L1 que a los de la L2.

Bilingües de Nivel Medio

A continuación se presentarán las respuestas evidenciadas para esta categoría por parte de los bilingües de nivel medio. Aquí se evidenció que los espacios en blanco se redujeron y que las herramientas para dar respuesta a los requerimientos del ejercicio fueron mayores que en el grupo anterior. Entonces, se obtuvieron las siguientes respuestas:

En el primer punto (“*I do not like hypocrite people*”) se tuvieron en cuenta varias de las respuestas dadas por los bilingües de este grupo y sólo unas pocas se descartaron (25%) por no corresponderse con la instrucción presentada. Así, se obtuvieron respuestas como:

(93) **a.** I agree the hypocrite people is not welcome to me **b.** I agree although I can be also hypocrite **c.** I agree, I prefer honest people 37.5%

(94) **a.** Yes me too **b.** Me neither, Neither do I 37.5%

Como se puede apreciar, las respuestas aquí tomadas se pueden dividir en dos grupos. El primer grupo se compone de las respuestas que cumplen con la instrucción requerida, que utilizan otros recursos de la L2, como la expresión *I agree*, para expresar acuerdo y que además añaden información o presentan una razón como en (93c).

Por su parte, las respuestas del segundo grupo (94) muestran un acercamiento mayor a la categoría, en el sentido en que se usan expresiones que se distancian mayormente de la L1, por lo tanto, el MCI subyacente al uso de estos enunciados es el de la L2, aunque pueda verse un viso de incoherencia al inicio de la respuesta (94a), pues se comienza con un adverbio, que no es necesario para la instrucción dada. Entonces se puede observar que en este grupo se comienza a observar que los MCI del español tienen menos incidencia sobre el uso del inglés, ya que ambas lenguas parecen recurrir a herramientas distintas para expresar la realidad demandada (acuerdo/ desacuerdo) y en algunas respuestas se puede percibir cierta conciencia al respecto.

En el segundo punto de esta categoría se evidenció que algunas de las respuestas aportadas por los bilingües del grupo no necesariamente expresaban acuerdo o desacuerdo, sino que se trataba más de evidenciar las posturas de cada uno frente al tema tratado, como se muestra en (95).

(95) **a.** Yes because when you are alone is for something bad **b.** yes, you shouldn't drink alone, it is bad **c.** in my opinion depends of each person 37.5%

(96) **a.** *I'm agree [...] I haven't gone to pubs alone **b.** I agree with them **c.** I think the same **d.** I totally disagree, I used to do that when I was younger 50%

Siguiendo con la respuestas de (95), la que más evidencia la incidencia de MCI del español en el uso de la L2, es la respuesta (95c), pues la falta del pronombre *it* antes de *depends*, muestra un acercamiento al MCI del español, pues en esta lengua no se requiere del uso de pronombres sujeto para hacer referencia, ya que la flexión en la conjugación del verbo cumple con esta función. De igual manera se observa que la preposición que sigue al verbo *depends* es asociada por el bilingüe como “de” en español, en lugar de la preposición inglesa *on*, la cual se ajustaría mejor a la L2. Como se evidencia, aparte de no responder apropiadamente a las pretensiones del punto, en esta respuesta se observa cómo los MCI de la L1 inciden en la producción del bilingüe en la L2.

En cuanto a las respuestas marcadas con (96), se puede evidenciar que cumplen con la intención de expresar acuerdo o desacuerdo, como se pedía en el ejercicio. Aun así, en (96a) se observa que el MCI del español se hace evidente en el enunciado – expresado en inglés -, ya que la expresión de *I'm agree*, es agramatical y no es del todo aceptada la lengua inglesa, pues el uso de la cópula (To Be) no se hace necesario en dicha lengua, mientras que en el caso del español el enunciado correspondiente sería “estoy de acuerdo” y sí se necesita el uso de la cópula. Al igual que en el caso de (90b), se observa que existe la tendencia a asociar la valencia posterior a la cópula con un sustantivo como en el español, sin embargo, esta asociación no es del todo eficaz en inglés para los fines del ejercicio planteado ya que el verbo *agree* posee una carga semántica propia. Las demás respuestas de (96) se pueden catalogar como aceptables en inglés (L2), por lo tanto no hay evidencias fuertes de MCI en la L1 sobre la L2.

En el tercer punto del ejercicio (*I can't stand when people smoke close to me*) se descartaron más respuestas por falta de coherencias con el ejercicio y se identificaron cuestiones similares a las de los puntos anteriores. Por ejemplo:

(97) **a.** I totally agree [...] **b.** *I'm agree, I feel the same thing **c.** me neither **d.** I can't stand it too, this is disgusting **e.** yes I hate it as well 62.5%

Las respuestas de (97a, c, d y e) pretenden evidenciar un nivel de acuerdo con el enunciado propuesto. Sin embargo, de ellas sólo (97c) es más fiel a la *lógica* de la L2 para expresar el hecho de compartir la misma idea del enunciado, ya que los elementos léxicos expuestos en ésta son particulares para tales fines en la L2 y no tendrían una correspondencia muy directa con los elementos de la L1, por lo que se asume que el MCI sobre el que se basa la respuesta es el de la L2.

Contrario a lo anterior, en (97b) se observa una acomodación de la L2 en la organización de la L1 y una selección de la valencia posterior a la cópula que se asocia con la manera como se expresa en la L1. Así, puede evidenciarse que esta respuesta se acomoda más al MCI de la L1 que al de la L2.

Para el punto 4, cuyo enunciado decía: “*Some nutritionists think eating ice cream is healthy*”, se hallaron las siguientes respuestas dentro de este grupo de bilingües (87.5%).

(98) **a.** I don't know [...] 25% **b.** yes, if you eat when you are depressing is good idea [...] **c.** some time could be true **d.** I don't think so 25% **e.** I disagree because ice cream is so sweet

De nuevo se puede apreciar que hay variedad en las respuestas y que muchas de ellas, aunque son claras y aceptables en la L2, no responden a la intención del ejercicio.

Obsérvese cómo en (98b) la “estrategia” del bilingüe para denotar acuerdo se da a través del uso de la palabra *yes*, seguida de una justificación, mientras que en (98c) la falta de un pronombre (*it*) hace la oración levemente ambigua; en ambas respuestas se aprecia la existencia de un punto de vista, pero no una respuesta clara de acuerdo con lo que se requería en el ejercicio.

Por otra parte, en (98e) y (98d) hay un acercamiento mayor a una de las posibilidades que tiene la lengua inglesa para expresar desacuerdo; tómese por ejemplo (98d), en donde se usa la palabra *so* al final de la oración, lo que muestra que el bilingüe puede distinguir varias estructuras en ambas lenguas y sabe cómo emplearlas. Esto, a su vez, podría tomarse como una distinción que hace el bilingüe ente los MCI de las dos lenguas para expresar dicha experiencia.

Pasando al quinto punto de esta categoría (*Some people would like to study (postgraduate studies) abroad*) se puede observar que la incidencia de los MCI de la L1 aparecen de forma modesta en las respuestas en la L2.

(99) **a.** *I agree there are studies or maters that abroad is better **b.** *I'm one of that people **c.** I want to do this, I like to know others cultures and system education **d.** I don't agree [...] **e.** I would like to study abroad too **f.** This is true specially if you was born in a developing country 25% **g,** yes some people like that.

En la respuesta (99a) lo que aparece es un cambio en el número del referente (*studies – is better*) en donde se aprecia una asociación con “estudiar en el exterior es mejor”, que corresponde a la organización y conceptualización del español y no del inglés; lo que se asume como un enunciado enmarcado dentro del MCI de la L1, con palabras de la L2.

En el caso de (99c) se puede observar que la concepción subyacente en la respuesta de esta bilingüe es que puede haber flexión de número en las palabras “*others cultures*”, tal como en español sucedería (“otras culturas”), sin embargo, en inglés no habría necesidad de colocar la “s” final en “*others*” cuando va seguido de un sustantivo en plural, ya que puede tomarse como un elemento que afecta el sustantivo posterior.

Las demás respuestas, evidenciadas, tanto en el sexto (*People think honesty is a quality that makes someone better*), como en el séptimo punto (*People consider stealing is so bad for a society*), tratan de seguir la misma lógica en cuanto a que expresan posturas propias de los informantes, pero no responden eficientemente al planteamiento del ejercicio. Del

mismo modo los aspectos anteriormente vistos parecen ser recurrentes en las respuestas de los bilingües.

Para sintetizar un poco, las respuestas de este grupo mostraron que, aunque puede existir una mejor conciencia acerca de lo que se pedía en cada punto del ejercicio, muy pocos lograron expresar acuerdo o desacuerdo, y de estos últimos sólo unos pocos usaron formas como *so*, *too* o *either*, lo que puede significar que los MCI del español pueden permanecer activos en la organización del bilingüe al momento de responder esta categoría.

Bilingües de Nivel Avanzado

En este apartado se abordarán las respuestas obtenidas en el último grupo de bilingües en la última categoría propuesta con el fin de observar si los MCI de la L1 tienen el mismo nivel de incidencia en las respuestas que en los grupos anteriores. Cabe mencionarse que algunas de las respuestas obtenidas fueron descartadas debido a que no se ajustaban al objetivo del ejercicio, razón por la que se prefirió observar aquellas respuestas que involucraban una intención de expresar acuerdo o desacuerdo.

Así, en el primer punto se evidenció que, al igual que en otros grupos, la mayoría de las respuestas involucraban un componente de opinión de los informantes sobre los temas propuestos en los puntos. Además, muy pocos de los bilingües de este grupo usaron las formas *either*, *neither*, *so* y *too*, como se observará.

(100) **a.** I totally agree with it / *I agreement 60% **b.** yes people should be honest 10% **c.** yes, because this kind of people are bad to me 10%

(101) I don't either / neither do I 10%

(102) I hate that kind of people because I think the honesty is one of the most important things 10%

Nótese que en (100a) por ejemplo, las dos expresiones evidenciadas muestran, por una parte, que la intención de enunciación es expresar acuerdo, y por otra, que en la primera respuesta se hace ostensible una acomodación al MCI de la L2, mientras que en la segunda se evidencia un juego de palabras que puede acercarse más al MCI de la L1, pues como se ve, *agreement* es un sustantivo que sólo es lógico en este contexto si se expresa: “*I’m in agreement with...*”, no como está escrito.

Para los casos de (100b y c) se observa un intento de asentimiento, pero los enunciados producidos no son específicos para tal fin.

En las respuestas de (101) se puede evidenciar que sólo el 10% del total del grupo tuvo en cuenta el uso de las estructuras esperadas en la categoría y que este hecho da a entender que dichas estructuras o enunciados no son tenidos en cuenta para responder; lo que sorprende si se tiene en cuenta que este es el nivel más avanzado de los tres abordados. Puede decirse entonces que para este primer punto sólo el 10% del grupo se adecuó a los MCI de la L2 para responder de manera eficaz al ejercicio planteado.

Por otra parte, aunque la respuesta de (102) no es eficiente para responder al ejercicio, aquí se toma con el fin de mostrar que en este nivel (avanzado) los MCI de la L1 siguen incidiendo en el uso de la L2, pues como se observa, el uso de un artículo definido con un sustantivo de carácter abstracto (“[...] *the honesty*”), corresponde a la organización sintáctica del español y no a la del inglés; para estos casos el inglés tiene lo que se denomina como “artículo cero” (cf. Gramáticas de lengua inglesa). Por lo tanto, en la producción de este enunciado el bilingüe tenía activa la L1 en su organización o sistema cognitivo.

Pasando ahora al segundo punto de la categoría, se aprecia que casi todas las respuestas incluyen una pequeña justificación de la idea central; no obstante en ninguna de las respuestas aludidas se evidenció el uso de formas como: *either, neither, so, etc.*

(103) **a.** I disagree because [...] **b.** I don't completely agree [...] **c.** *I'm not agree **d.** *I disagreement, I think you can to go alone and it's possible you know a new people [...] 40%

(104) I don't think so, it's really nice to meet people 10%

La característica que parece recurrente en estas respuestas es que, aun teniendo posiblemente más elementos léxicos, los bilingües prefieren usar la expresión “*I agree*”, tal como se puede observar en las respuestas de (103). Además, no pareciera claro el uso del verbo *agree* o del sustantivo *agreement*, pues en dos de las respuestas (103c y d) existe agramaticalidad.

Por otra parte, la única respuesta registrada que utilizó otra manera de expresar desacuerdo, se observa en (104), este enunciado se acerca mucho a las posibilidades escogidas para la categoría, ya que se usa la palabra *so*, que alude a una manera particular de pensar sobre algo, según la respuesta. Como se hace ostensible, aproximadamente, sólo un 30 % de los bilingües colaboradores de este grupo contestó de manera eficaz y sólo un 10% usó otras estructuras diferentes a aquellas que emplean el verbo *agree*. Lo anterior hace pensar que acomodarse a los MCI de la L2 es, para estos bilingües, algo complejo y que requiere mucha práctica, independientemente del nivel en que se encuentran; esto tal vez, debido al contexto monolingüe en el que se encuentran inmersos.

Si se mira ahora el punto tres del taller (*I can't stand when people smoke close to me*) en esta categoría, se pueden notar casi las mismas características o recurrencias de los puntos anteriores, en donde se observó que se expresan opiniones acerca de los temas en discusión, pero no se menciona la posición de acuerdo o desacuerdo, del mismo modo, se notó el uso de adverbio de afirmación “yes” como recurso para expresar acuerdo. Por lo tanto aquí se prefieren mostrar dos respuestas que dejan ver el papel de los MCI en el uso de la segunda lengua.

(105) Neither can I 10%

(106) *I can't support the smoke either, so I try to be with people who don't have that habit
10%

Entonces, en la respuesta marcada con (105) se observa que al utilizar esta forma para expresar apoyo al enunciado presentado, la persona bilingüe se enmarca dentro del MCI de la segunda lengua, pues tiene en cuenta que el estímulo se halla escrito con el modal *can* en negativo (*can't*), lo que lleva al uso de *neither* y el modal en forma positiva, y esto a su vez implica que conoce o sabe no sólo la manera de configurar el enunciado, sino que también conoce su uso. Lo anterior llevaría a este sujeto bilingüe a ser considerado (según la teoría) como un bilingüe con media o alta proficiencia en L2, ya que su sistema conceptual distingue las nociones de cada lengua para expresar determinada realidad.

Algo similar ocurre con la respuesta (106) debido al uso del modal en negativo y la palabra posterior *either*; que daría la misma idea de la respuesta anterior, sólo que en otra manera posible. La diferencia es que en esta última respuesta la palabra *support* se entiende como un “soportar” en español y esta palabra a la vez puede causar cierta ambigüedad semántica ya que en español ésta es usada como “soporte” (sinónimo de apoyo) o como sinónimo de “tolerar”. Para esta respuesta en particular se observa que hay una cierta conciencia acerca de la expresión en la L2 sobre la noción demandada en el ejercicio y por eso se evidencia el uso de estructuras avanzadas, es decir, el bilingüe se adecúa al MCI de la L2 para expresar dicha realidad; no obstante, aun hay cierta dificultad con los falsos cognados, sobre todo por la asociación de los conceptos involucrados (soportar como tolerar en español y *support* en inglés).

De cualquier manera, puede decirse que en las dos respuestas anteriores hay una conciencia sobre la diferencia entre las dos lenguas (a nivel estructural y de uso) para representar los estímulos demandados en el ejercicio y hay una organización cognitiva que permite que los dos MCI se entiendan de manera particular – propia de cada lengua y comunidad -. Del mismo modo, no debe olvidarse que estas dos respuestas representan sólo el 20% de los individuos de este grupo, lo que llevaría a otras reflexiones que no conciernen al presente trabajo.

En el cuarto punto se evidenció que la mayoría de las respuestas no respondieron a la instrucción requerida para el ejercicio, así se encontraron respuestas como: “*I think that’s not true / I don’t know if it is true but it is delicious / no because ice cream has a lot of calories / I don’t think so / it is probably true because some of them are made from water and fruit*”. Las anteriores respuestas no precisaban datos para análisis para el presente trabajo, razón por la que no fueron tomadas por separado.

En los siguientes puntos de la categoría (5, 6 y 7) se siguieron viendo los mismos tipos de respuesta, a saber: la recurrencia en respuestas con formas como: *I agree* o *I’m in agreement*, las que empiezan por el adverbio “*yes. [...]*” y aquellas que expresaban opiniones acerca de los temas de los enunciados, que no necesariamente respondían al ejercicio. Dentro de las respuestas que se pueden tomar por separado para evidenciar la adecuación a los MCI de la L2, se encuentran:

En el quinto punto: (*Some people would like to study (postgraduate studies) abroad*) se evidenciaron las siguientes respuestas:

(107) So would I 10%

(108) I would like to do it too [...] 10%

En éstas, los bilingües utilizaron estructuras propias de la L2 para expresar acuerdo o desacuerdo. Entonces se nota que tanto en (107), como en (108), la estructura gramatical del inglés parece desligarse de la del español para expresar lo que se requería en el ejercicio y por lo tanto, en el sistema cognitivo del bilingüe se encuentran separadas dichas estructuras (ya que el modal no parece corresponderse con una palabra particular en español), lo que según la teoría del bilingüismo podría asociarse con un bilingüismo coordinado (cf. Ardila y Ramos, 2007; Hamers y Blanc, 2003; Ervin y Osgood, 1954; Weinreich, 1953, entre otros).

Para los dos últimos puntos no se obtuvieron respuestas válidas para el análisis, ya que como se mencionó, hubo muchas de ellas que no respondían a los requerimientos del ejercicio.

Finalmente, se hace necesario decir que a pesar de que se esperaba una mayor cantidad de respuestas que se acomodaran a los MCI de la lengua inglesa, se alcanza a evidenciar que algunos bilingües de este último grupo producen enunciados que se enmarcan dentro de la lógica de la L2, mientras que algunos otros siguen teniendo algunas complicaciones al respecto. Lo anterior puede tener explicaciones en el contexto en el que se desarrolló el trabajo pues se trata de un ambiente monolingüe.

5. CONCLUSIONES

Con base en las repuestas evidenciadas a lo largo de las categorías definidas y teniendo en cuenta algunos aspectos como variables, podría asegurarse que independientemente del nivel de aprendizaje que se tenga de una segunda lengua, siempre va a existir un sustrato de la primera lengua (bien sea a nivel gramatical, fonológico, etc.) al hacer uso la segunda lengua, siempre y cuando no existan otros factores que hagan dicho sustrato nulo, por ejemplo, el hecho de vivir en un contexto bilingüe o estar en un constante contacto con la L2 dentro de una comunidad que la hable.

En este trabajo se evidenció que el sustrato principal de la L1 - para el aprendizaje de una L2 - radica en la manera como se conocen, se representan o se nombran las diversas realidades que experimentan constantemente los miembros de una comunidad, es decir, radica en los Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) que organizan y estandarizan la representación cognitiva de las diversas realidades.

Entendiendo lo anterior, se pudo mostrar que para aquellos individuos mayores de edad, quienes están en proceso de aprendizaje de una segunda lengua en un contexto no bilingüe, la incidencia de los MCI subyacentes a la L1 suele ser fuerte, sobre todo en habilidades producción oral o escrita en la L2. Esta incidencia de MCI hace que los bilingües seleccionen elementos léxicos y organicen sintácticamente oraciones de la misma manera como se hace en la L1; así, puede asumirse la existencia de una asociación de conceptos y estructuras que no siempre se corresponden entre las dos lenguas abordadas.

Lo anterior lleva a pensar que si un individuo bilingüe se ve altamente influido por los MCI propios de su comunidad y de su lengua (L1), producirá enunciados que pueden llegar a ser agramaticales o no aceptables dentro del universo de la L2 (como se hizo ostensible en el trabajo), lo que llevaría a considerar que el bilingüe posee un nivel bajo de proficiencia dependiendo de los contextos en los que los enunciados sean emitidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que la incidencia de los MCI de una lengua sobre la otra, influye en el nivel de proficiencia en sujetos bilingües y que dicho influjo puede variar de individuo a individuo dependiendo de las habilidades que se posean en términos de operaciones cognitivas. En otras palabras, si un bilingüe desarrolla la conciencia o la habilidad de comprender que cada lengua estructura la experiencia de manera particular, entenderá que cada lengua que hable tiene un comportamiento propio, lo que incidiría en su nivel de proficiencia en las lenguas que hable, ya que a mayor comprensión de la L2, mejor desempeño en la misma. A propósito de lo anterior, podría decirse que la clasificación que se hace de los bilingües desde Weinreich (1953), podría recibir cierto nivel de explicación con la teoría de los MCI.

Lo que se evidenció en el presente trabajo demostró que si no se entiende que la L2 organiza la experiencia de manera particular, sino que se asume que ésta se comporta de manera similar a la L1, entonces se producirán enunciados con palabras de la L2, pero con la organización sintáctica, léxica y semántica de la L1, es decir, se producirían textos cuya base son los MCI de la L1, lo que provocaría un desempeño poco eficaz en la L2 o una baja proficiencia.

Del mismo modo, este trabajo pretendió dar un giro a la manera en que se abordan los MCI desde la lingüística cognitiva, dándole una aplicación en contextos de habla de dos lenguas, lo que implica la observación de varios enunciados tanto en la primera lengua, como de la segunda lengua.

Además de lo anterior, el hecho de abordar los MCI en el bilingüismo constituiría una posible explicación del por qué para los adultos es más complejo aprender una segunda lengua que para los niños, y es básicamente porque los adultos tienen los MCI de su propia cultura, comunidad y lengua mucho más arraigados que los niños, es decir, el adulto tiene sólidamente en su sistema cognitivo la manera como se conceptualizan y organizan las diversas realidades a través de su lengua.

Por otra parte, si se tiene en cuenta todo lo que se ha venido diciendo y mostrando en el presente trabajo, se asume que cada lengua da cuenta de la manera particular como una comunidad representa el mundo, por lo que se daría validez (sin necesidad de caer en posturas extremadas) a la hipótesis del relativismo lingüístico, planteada por Sapir-Whorf. Además, dicho relativismo podría ser experimentado por los hablantes de varias lenguas, quienes notarían que la configuración de cada lengua los llevaría a comprender que no todos pensamos de la misma manera, y que cada comunidad (comunidad de habla) tiene una forma propia de entender el mundo que la rodea.

Finalmente, cabe observarse que sería interesante desarrollar propuestas de investigación futuras que aludieran, por una parte, a profundizar mucho más este primer intento de observar el comportamiento de los MCI en el bilingüismo y, por otra, que se propenda por el diseño e implementación de propuestas pedagógicas que tengan en cuenta los hechos y hallazgos expuestos en el presente trabajo.

REFERENCIAS

- Alarcos, L. E. (1980) *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos, L. E. (1994) *Gramática de la lengua española*. Octava reimpresión 1996. Madrid: Espasa.
- Ardila, A. y Ramos, E. (2007) *Speech and language disorders in bilinguals*. New York: Nova science publishers, inc.
- Bialystock, E. (2001) *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. United States of America: Cambridge University Press.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española, Colección Nebrija. España: Espasa. 1 ed.
- Bruner J. S. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA y Londres: Harvard University Press.
- Cohen, L. et al. (2000) *Research methods in education*. U.S.A. y Canadá: RoutledgeFalmer. Quinta edición.
- Croft, W. y Cruse, A. (2004) *Cognitive linguistics*. Uk: Cambridge University Press.
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel S.A.
- Devitt, M. y Sterelny, K. (1999) *Language and reality: an introduction to the philosophy of language*. Oxford, UK. Blackwell Publishers.
- Ervin, S. y Osgood, C. (1954) *Second language learning and bilingualism*. Journal of Abnormal and Social Psychology. Supplement 49, 139-146
- Evans, V. y Green, M. (2006) *Cognitive linguistics: An introduction*. Gran Bretaña: Edinburgh University Press.
- Fillmore, C. (1982) Frame semantics. En linguistic society of Korea, ed. *Linguistics in the morning calm*. Pp. 111 -38. Seoul. Hanshin.
- Fillmore, C. (1985) Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica* 6. No 2. pp. 222 – 53.
- Genesee, F., Paradis, J. y Crago, M. (2004) *Dual language development & disorders: a handbook of bilingualism & second language learning*. USA: Paul H. Brookes Publishing.

- Gleason, H. A. Jr. (1955) *An introduction to descriptive linguistics*. USA: Holt, Rinehart y Winston Inc.
- Gumperz, J. y Levinson, S. (1996) *Rethinking linguistic relativity*. UK: Cambridge University Press.
- Hale, S. B. (2004) *The discourse of court interpreting*. Philadelphia. John Benjamins Publishing Co.
- Hamers, J. y Blanc, M. (2003) *bilinguality and bilingualism*. Estados Unidos: Cambridge University Press. segunda edición.
- Johnson, M. (1987) *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. University of Chicago Press.
- Langacker, R. (2008) *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Langacker, R. (1987) *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford, California. Stanford University Press
- Lakoff, G. (1987a) *Women, fire and dangerous things*. United States of America: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987b) "The cognitive model of anger inherent in American English". En D. Holland y N. Quinn (eds.) 195-221
- Lakoff, G. y Johnson M. (1999) *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Laufer, B. y Waldman, T. (2011) Verb.-noun collocations in second language writing: a corpus analysis of learners' English. *Language Learning Research Club*. No 2. (pp 647-672) USA. University of Michigan. Wiley Blackwell
- León, J., Escudero, I., & Buchweitz, A. (2010). Procesos de comprensión del discurso y adquisición de segundas lenguas: ¿hasta qué punto estamos ante una nueva variedad de relativismo lingüístico? En: *Psicología educativa*. 16 [1], 3-22.
- Leonetti, M. (1999) La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos nominales. En: *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española, Colección Nebrija. España: Espasa. 1 ed.
- Lock, G. (1996) *Functional English Grammar*. USA: Cambridge University Press.
- López, M. H. (1989) *Sociolingüística*. España. Editorial Gredos

- Lucy, J. A. (1992) *Grammatical categories and cognition: a case study of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Lucy, J. A. (1997) *Linguistic relativity*. Annual Review of Anthropology. Vol.26. pp. 291-312. Disponible en: www.jstore.org. Recuperado: 20/06/2011
- Lyons, J. (1980) *Semántica*. Traducción Ramon Cerdà. Barcelona: Teide.
- Lyons, J. (1981) *Language and linguistics: an introduction*. UK: Cambridge University Press. Quinceava reimpression 2002.
- Marcellesi J. B. y Gardin B. (1979) *Introducción a la sociolingüística. la lingüística social*. Traducción María Victoria Catalina. Madrid. Gredos.
- Marini, A. y Fabbro, F. (2007) Psycholinguistic models of speech production in bilingualism and multilingualism. En: *Speech and language disorders in bilinguals*. New York: Nova science publishers, inc.
- Oxford Advanced Learners Dictionary (2000) New York. Oxford University Press. Sexta edición. Doceava impression 2004.
- Pavlenko, A. (2005) Bilingualism and thought. En: J. Krill y De Groot A.M.B. (eds). *Handbook of bilingualism*. New York. Oxford, pp: 447 (433-454).
- Payne, T. (1997) *Describing morphosyntax*. Séptima impression, 2006. U.K: Cambridge University Press.
- Pinker, S. (1994) *El instinto del lenguaje: como crea el lenguaje la mente*. Versión José Manuel Igoa. Madrid. Alianza editorial.
- Railey, K. et al. (1992) *The implications of cognitive models in L1 and L2 writing*. USA. Annual meeting of the conference on college composition and communication.
- Real Academia Española (2010) *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. España. Espasa Libros. Académico ponente: Ignacio Bosque.
- Romaine S. (1995) *Bilingualism*. UK: Blackwell Publishing. Segunda edición.
- Sapir, E. (1966) *El Lenguaje, Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, F. (1915) *Curso de lingüística general*. Vigésima cuarta edición. Traducción: Armando Alonso. Buenos Aires. Editorial Losada
- Siguan, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vygotsky L. S. (1962) *Thought and language*. Cambridge. MA: MIT press

- Weinreich, U. (1953) *Languages in contact*. New York: The Linguistic Circle of New York.
- Whorf, B. L. (1971) *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona. Barral Editores. Traducción José Pomares.
- Xiao xia, L. (2008) Literature review on the use and effect of L1 in L2 writing. *US-China Foreign Language*. No 56. Volumen 6. (pp 50-53) USA. David Publishing

ANEXOS

A continuación se presentará sólo un taller y una encuesta de cada grupo con el fin de que se observen algunas de las respuestas analizadas en el trabajo.

Grupo 1 de bilingües

15

- * Nombre: Claudia Fiquitiva
- * Edad: 18
- * Procedencia: Bogotá

1. ¿Cuáles son las razones por las que ha decidido aprender inglés como segunda lengua?

Estudio una carrera científica en donde su idioma a nivel mundial es el inglés.

2. ¿A qué edad comenzó el aprendizaje de la lengua inglesa?

A Cuando tenía 17 años

3. ¿En qué situaciones utiliza el español y en cuáles el inglés?

El español la mayoría del tiempo, el inglés lo uso para leer artículos científicos de mi carrera o para escribir textos de mi carrera que deben escribirse en inglés.

4. ¿Con qué frecuencia utiliza cada una de las lenguas anteriores?

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Español	X				
Inglés			X		

5. ¿Qué habilidades se le facilitan y cuáles se le dificultan en su L2? Explique si lo considera necesario.

	Listening	Speaking	Reading	Writing
Facilidad			X	
Dificultad	X	X		

6. En alguna oportunidad ¿ha utilizado palabras u oraciones de una lengua mientras está hablando en la otra? Especifique por favor

Si, cuando estoy con mis compañeras a veces usamos algunas frases en inglés o en algunas clases de la universidad dado que mi profesor de química, nos hace hablar un poco.

-
-
-
7. ¿Puede realizar traducciones de una lengua a la otra y/o viceversa sin mayores dificultades?

Puedo traducir del inglés al español, pero viceversa se me dificulta mucho

8. ¿Ha tenido contacto comunicativo con personas angloparlantes?

No, nunca.

9. ¿Ha vivido en algún país o comunidad de lengua inglesa? ¿cuánto tiempo? ¿dónde?

No



TALLER

Name: Clavolia Figuitiva Age: 18

1st CATEGORY

Write some expressions (as many as you know) in English language for:

a. Expressing fear:

I have fear
I don't have fear.

b. Expressing hurry:

Let's go quickly

c. Expressing hunger or thirst:

I'm hungry

d. Asking about the age of a person:

How old are you?

e. Expressing your age:

I'm 18 years old.

2nd CATEGORY

Find equivalent expressions in English to the following statements in Spanish:

1. Hiciste la tarea, ¿cierto?

Do you do the homework? ¿sure?

2. Eso lo dijo Sócrates, ¿no?

That said Sócrates ¿NO?

3. Ella no aprobó el examen, ¿verdad?

She doesn't win the exam ¿sure?

4. Ellos son unos jóvenes muy agradables ¿cierto?

They are teenagers very wonderfull ¿sure?

5. Christian se debería ir ya ¿no?

~~Christian~~
I think, Christian should goes now ¿No?

3rd CATEGORY

Express agreement or disagreement according to the statements in the left of the table (use as many expressions as you know)

1. I do not like hypocrite people	Yes
2. Some people consider going to pubs alone is depressing.	Some people going to consider pubs alone is depressing
3. I can't stand when people smoke close to me	✓
4. Some nutritionists think eating ice cream is healthy	✓
5. Some people would like to study (postgraduate studies) abroad	✓
6. People think honesty is a quality that makes someone better.	✓
7. People consider stealing is so bad for a society	People will consider stealing is so bad for a society.

Grupo 2 de bilingües

* Nombre: Fany H. González
 * Edad: 38
 * Procedencia: Egipto

1. ¿Cuáles son las razones por las que ha decidido aprender inglés como segunda lengua?

Porque he viajado a Estados Unidos y algunos países en Europa y cuando el Inglés el idioma universal, pero demasiadas inconvenientes. Como aprender bien para poderme hacer entender y para q. me entiendan.

2. ¿A qué edad comenzó el aprendizaje de la lengua inglesa?

Mis primeros cursos los hice a los 18 años.

3. ¿En qué situaciones utiliza el español y en cuáles el inglés?

En todas las situaciones aplico el español el Inglés cuando viajo, cuando necesito instrucciones sobre el uso de algunos productos, lo cual los pido vienen en Inglés, etc.

4. ¿Con qué frecuencia utiliza cada una de las lenguas anteriores?

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Español	X				
Inglés			X		

5. ¿Qué habilidades se le facilitan y cuáles se le dificultan en su L2? Explique si lo considera necesario.

	Listening	Speaking	Reading	Writing
Facilidad		X	X	X
Dificultad	X			

6. En alguna oportunidad ¿ha utilizado palabras u oraciones de una lengua mientras está hablando en la otra? Especifique por favor

No. Cuando hablo en Inglés algunas veces empleo Spanish-English

7. ¿Puede realizar traducciones de una lengua a la otra y/o viceversa sin mayores dificultades?

Algunas veces. Es más fácil traducir de Inglés a Español

8. ¿Ha tenido contacto comunicativo con personas angloparlantes?

Yes, en varias oportunidades

9. ¿Ha vivido en algún país o comunidad de lengua inglesa? ¿cuánto tiempo? ¿dónde?

No.

TALLER

Name: Fany M. Gonzalez Valboena Age: 38

1st CATEGORY

Write some expressions (as many as you know) in English language for:

a. Expressing fear:

I am afraid

b. Expressing hurry:

Let's go quickly.

c. Expressing hunger or thirst:

I have hungry or thirsty

d. Asking about the age of a person:

How old are you?

e. Expressing your age:

I am 38 year old.

2nd CATEGORY

Find equivalent expressions in English to the following statements in Spanish:

1. Hiciste la tarea, ¿cierto?

Did ^{do} you your homework? Didn't you?

2. Eso lo dijo Sócrates, ¿no?

This was sayed by Socrates, wasn't not?

3. Ella no aprobó el examen, ¿verdad?

She did not approve the exam

4. Ellos son unos jóvenes muy agradables ¿cierto?

They are kindly young people, aren't you?

5. Christian se debería ir ya ¿no?

Christian must go in this moment, Are you agree?

3rd CATEGORY

Express agreement or disagreement according to the statements in the left of the table (use as many expressions as you know)

1. I do not like hypocrite people	I hate hipocrite people. I do not accept hipocrite people.
2. Some people consider going to pubs alone is depressing.	I'm agree with this sentence. I haven't gone to pubs alone.
3. I can't stand when people smoke close to me	I'm agree. I feel the same thing.
4. Some nutritionists think eating ice cream is healthy	Some time could be true.
5. Some people would like to study (postgraduate studies) abroad	I'm not agree. If you have opportunity, you should go abroad.
6. People think honesty is a quality that makes someone better.	I am agree. honesty is the most important quality.
7. People consider stealing is so bad for a society	I am agree.

Grupo 3 de bilingües

- * Nombre: David Pérez Cavis
 * Edad: 24
 * Procedencia: HA

1. ¿Cuáles son las razones por las que ha decidido aprender inglés como segunda lengua?

Por propósitos profesionales y culturales.

2. ¿A qué edad comenzó el aprendizaje de la lengua inglesa?

12 años

3. ¿En qué situaciones utiliza el español y en cuáles el inglés?

En este momento, el español lo utilizo para mi vida familiar, laboral y en términos generales para todo.
Solo utilizo inglés en la clase.

4. ¿Con qué frecuencia utiliza cada una de las lenguas anteriores?

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Español	✓				
Inglés			✓		

5. ¿Qué habilidades se le facilitan y cuáles se le dificultan en su L2? Explique si lo considera necesario.

	Listening	Speaking	Reading	Writing
Facilidad	✓		✓	
Dificultad		✓		✓

Lo más complicado es evitar hacer traducciones literales de mi pensamiento cuando hablo o escribo, sin tener en cuenta que debo utilizar estructuras del habla inglesa.

6. En alguna oportunidad ¿ha utilizado palabras u oraciones de una lengua mientras está hablando en la otra? Especifique por favor

No.

7. ¿Puede realizar traducciones de una lengua a la otra y/o viceversa sin mayores dificultades?

No tengo problemas con mi deficiencia de vocabulario en inglés

8. ¿Ha tenido contacto comunicativo con personas angloparlantes?

Si.

9. ¿Ha vivido en algún país o comunidad de lengua inglesa? ¿cuánto tiempo? ¿dónde?

Aún no

TALLER

Name: David Pérez Galvis Age: 24

1st CATEGORY

Write some expressions (as many as you know) in English language for:

a. Expressing fear: scared, frightened

b. Expressing hurry: move, quickly

c. Expressing hunger or thirst: famine, hungry.

d. Asking about the age of a person:
Who old are you?
What's your age?

e. Expressing your age: I'm 24 years old

2nd CATEGORY

Find equivalent expressions in English to the following statements in Spanish:

1. Hiciste la tarea, ¿cierto? You did the homework, didn't you?

2. Eso lo dijo Sócrates, ¿no? Those words were said by Sócrates, right!

3. Ella no aprobó el examen, ¿verdad?

She did not approved the exam, did she?

4. Ellos son unos jóvenes muy agradables ¿cierto?

These young people are very pleasant, aren't they?

5. Christian se debería ir ya ¿no?

Christian should go away right now, shouldn't he!

3rd CATEGORY

Express agreement or disagreement according to the statements in the left of the table (use as many expressions as you know)

1. I do not like hypocrite people	I don't either, neither do I
2. Some people consider going to pubs alone is depressing.	I don't think I agree with that that's not true at all!
3. I can't stand when people smoke close to me	I don't really care about it.
4. Some nutritionists think eating ice cream is healthy	I don't think that's true. really? to I'm not sure about this information.
5. Some people would like to study (postgraduate studies) abroad	I couldn't agree more!
6. People think honesty is a quality that makes someone better.	That's right I agree
7. People consider stealing is so bad for a society	That's a right statement.

I couldn't agree more!