

Coincidencias en el **lenguaje** y **cognición bilingüe**

otro acercamiento

Alma Luz Rodríguez Lázaro
Alina María Signoret Dorcasberro
Jhon Evaristo Flórez Osorio
Rosa Esther Delgadillo Macías
(compiladores)



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



El impacto del bilingüismo en el desarrollo psicolingüístico del estudiante

Alina María Signoret Dorcasberro

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Universidad Nacional Autónoma de México

alina@unam.mx

Resumen

Este trabajo revisa diferentes tipologías de bilingüismo y plantea que, según sus características, puede tener consecuencias positivas o negativas en el desarrollo psicolingüístico del estudiante. Con el bilingüismo *coordinado* el usuario desarrolla dos sistemas lingüísticos independientes, y con el bilingüismo *compuesto* dispone de dos sistemas mezclados. Con el bilingüismo *completo* el bilingüe domina los dos idiomas, y con el *incompleto* o *subordinado* ha consolidado uno solo de ellos. Con el bilingüismo *igualitario* las dos lenguas comparten un mismo estatus, y con el bilingüismo *desigual* el estatus de determinada lengua está subordinado al de la otra lengua. El bilingüismo *aditivo* ocurre cuando el bilingüismo es considerado como un enriquecimiento cultural, y el bilingüismo *sustractivo* aparece cuando es considerado como un riesgo de pérdida de identidad. El bilingüismo **coordinado, completo, aditivo e igualitario** es recomendado por los psicolingüistas, dado que es el que permite un desarrollo psicolingüístico idóneo del bilingüe. Sustentado en un análisis teórico y lingüístico, esta participación permite entender el desarrollo de la competencia bilingüe, y reflexionar acerca de su mejor manejo en el aula.

Palabras clave: bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario; competencia bilingüe.

Introducción

El bilingüismo es un tema que ha tomado fuerza recientemente en los campos de la Psicolingüística, la Neurolingüística, la Sociolingüística, la Educación y la Planificación lingüística. Es un tema de suma relevancia dado que impacta el desarrollo integral del ser humano. Como lo plantea Lev Vygotsky: «no sólo el desarrollo intelectual, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo» (2000: 348).

Es responsabilidad de investigadores, pedagogos y planificadores del lenguaje y de la educación, reflexionar acerca de este tema y conocer los planteamientos teóricos más recientes para ofrecer condiciones óptimas que permitan desarrollar un buen bilingüismo en el aula.

Definición del bilingüismo

Para definir los tipos de bilingüismo, nos centraremos en tipologías fundamentadas en variables neurolingüísticas, lingüísticas y psicosociales. A continuación se profundizan cada una de estas propuestas.

Bilingüismo coordinado *vs* bilingüismo compuesto

En 1953, el lingüista Uriel Weinreich propuso la existencia de, entre otros, dos tipos de bilingüismo: el *coordinado* y el *compuesto*. Esta tipología sigue vigente en el siglo XXI (De Groot, 2011). Como se indica en el cuadro siguiente en donde existe la misma proporción para la lengua materna (L1) y para la segunda lengua (L2), en el bilingüismo coordinado la persona desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Para una palabra, dispone de dos significantes y de dos significados. El psiconeurólogo canadiense Michel Paradis considera que «este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla» (1987: 433).

L1	L2
Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L1	Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L2
Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L1	Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L2
Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L1	Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L2
Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L1	Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L2
Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L1	Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L2

Cuadro 1. El bilingüismo coordinado (basado en Paradis, 1987: 435).

Jules Ronjat (1913) planteó que el bilingüismo coordinado se logrará siempre y cuando se dé el esquema de «una persona-una lengua», en el entorno lingüístico del usuario. De esta forma el bilingüe construye dos sistemas claramente distintos que maneja con destreza. Con esta práctica organizada, se desarrolla un bilingüe verdadero con doble competencia comunicativa (Hymes, 1975), y un buen traductor que distingue con claridad los dos sistemas (Ervin & Osgood, 1954 en Hagege, 1996).

Por otro lado, el bilingüismo compuesto se desarrolla en un entorno en donde se mezclan los dos idiomas, en el que «los interlocutores hablan las lenguas de manera alternada durante una misma situación comunicativa» (De Groot, 2011: 131). Como resultado de este entorno lingüístico, el bilingüe mezcla los dos idiomas y presenta interferencias bidireccionales, de y hacia los dos idiomas. Por ello, el sujeto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita de los dos sistemas lingüísticos para pensar y comunicarse. Como se puede apreciar en el cuadro 2, el repertorio del bilingüe compuesto conlleva para cada nivel lingüístico, un almacén para la lengua materna (L1), un almacén para la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado.

L1	Bilingüismo compuesto L1 + L2	L2
Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L1	Organización de las unidades semánticas de L1 + L2	Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L2
Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L1	Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2	Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L2
Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L1	Organización de las palabras según la morfología de L1 + L2	Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L2
Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L1	Organización de la sílaba según la fonología de L1 + L2	Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L2
Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L1	Organización de los fonemas según la fonética de L1 + L2	Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L2

Cuadro 2. El bilingüismo compuesto (basado en Paradis, 1987: 438).

A continuación se proporcionan algunos ejemplos que clarifican el procesamiento lingüístico del bilingüismo compuesto:

- Organización de las unidades semánticas de L1 + L2: *J'ai mal à mon ojo* en vez de «*Oeil*», en francés-L2 del español-L1. El usuario evita el diptongo [oe + j] y utiliza el término de L1.
- Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2: *J'espere que tu repondres moi* en vez de «*J'espère que tu **me** répondras*», en francés-L2. A pesar de la semejanza del francés y del español en cuanto a la ortografía y al lugar del pronombre complemento de objeto directo que se sitúa antes del verbo conjugado (Espero que **me** contestes), el usuario desea utilizar la estructura infinitivo + pronombre complemento de objeto directo del español-L1 (contestarme), y crea una estructura mezclada al usar el pronombre tónico *moi* después del verbo conjugado del francés-L2, utilizado para enfatizar.

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

Es interesante enfatizar que la neurolingüística y el estudio de las afasias —i.e. trastorno del lenguaje proveniente de un daño cerebral—, confirman estas tipologías. Por ejemplo, Paradis (1981, 1987, 2004) reporta dos tipos de almacenamientos neurológicos. El primero denota un almacenamiento independiente y «dual» en el que cada idioma utiliza mecanismos propios, a pesar de estar situados en una misma zona cerebral del lenguaje. En caso de afasia, afectaría un solo idioma, y este almacenamiento correspondería al bilingüismo coordinado. Paradis habla, por otro lado, de un almacenamiento amplio y «extendido», que contiene componentes de los dos idiomas. Estos almacenamientos funcionan con los mismos mecanismos neuronales y, en caso de afasia, los dos sistemas lingüísticos se verían afectados. Este tipo de almacenamiento sustenta la hipótesis del bilingüismo compuesto.

Bilingüismo completo *vs* bilingüismo incompleto o subordinado

El nivel lingüístico de cada idioma es un criterio que permite también clasificar el bilingüismo. En este sentido, Weinreich (1953) habla de bilingüismo *subordinado* el cual denota un desequilibrio en el desarrollo lingüístico de los dos idiomas, revela el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. Como se observa en el siguiente cuadro que presenta una mayor proporción de L1 y una menor de L2, en el bilingüismo subordinado el individuo «percibe la vida» desde su lengua materna y procede así como un monolingüe.

L1	L2
Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L1	Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L2
Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L1	Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L2
Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L1	Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L2
Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L1	Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L2
Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L1	Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L2

Cuadro 3. El bilingüismo subordinado (basado en Paradis, 1987: 436).

Los ejemplos presentados a continuación muestran que este tipo de bilingüismo conlleva transferencias unidireccionales de L1 (el español) hacia L2 (el inglés o el francés):

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

- Omisión de la diferencia entre sonidos, inexistente en español de México-L1, como en /t/ *tree* (árbol) vs /θ/ *three* (tres).

La propuesta de Weinreich puede ser más compleja que una distribución tripolar. La diversidad de proporciones incluidas en el cuadro 4 muestra que en algunos sujetos cada nivel del lenguaje puede organizarse según la lógica de un tipo de bilingüismo particular —coordinado, compuesto o subordinado—. «En efecto es teóricamente posible que un locutor tenga un sistema coordinado en los niveles de la sintaxis y de la semántica, y que tenga una fonología subordinada» (Paradis, 1987: 433). Además, el bilingüismo puede ser coordinado en la decodificación y subordinado en la codificación.

L1	L2
Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L1	Organización de las <i>unidades semánticas</i> de L2
Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L1	Organización de la frase según la <i>sintaxis</i> de L2
Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L1	Organización de las palabras según la <i>morfología</i> de L2
Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L1	Organización de la sílaba según la <i>fonología</i> de L2
Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L1	Organización de los fonemas según la <i>fonética</i> de L2

Cuadro 4. Variabilidad de los tipos de bilingüismo en los diferentes niveles lingüísticos (basado en Paradis, 1987: 436).

Habría que pensar entonces en un bilingüismo que se organiza para cada nivel lingüístico en diferentes grados de un continuo que incluye, por un lado, el polo del bilingüismo coordinado y, por otro, el compuesto y el subordinado. Esta relación es dinámica y cambiante en el tiempo, dado que se modifica con las nuevas experiencias adquiridas.

Bilingüismo igualitario y aditivo vs bilingüismo desigual y sustractivo

Determinadas tipologías del siglo XX que se basan en factores psicosociales siguen siendo sustento de investigaciones en nuestro siglo. Una de ellas es la propuesta de Claude Hagège (1996) que distingue entre bilingüismo *igualitario* y bilingüismo *desigual*, según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad. De esta manera, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existen en determinado momento entre las dos culturas de esos idiomas.

Otra tipología es la de W. E. Lambert (1974) que distingue entre bilingüismo *aditivo* y bilingüismo *sustractivo* (De Groot, 2011). El primero ocurre cuando el entorno social del hablante piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural; el segundo aparece en el caso inverso, cuando el contexto social percibe al bilingüismo como un riesgo de pérdida de identidad.

Hagège considera que para que el bilingüismo sea idóneo es relevante que no exista una situación de conflicto en la mente del usuario, es necesario que exista un bilingüismo igualitario y aditivo. Para que el alumno haga el esfuerzo cognitivo arduo y paulatino que se requiere para adquirir los dos idiomas, es importante presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos. Por ende, el bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario es recomendado por los psicolingüistas, ya que permite un desarrollo idóneo de la cognición y de la metacognición en el bilingüe.

El impacto de los tipos de bilingüismo en el desarrollo psicolingüístico

¿Qué procesos y mecanismos cognitivos puede impactar el bilingüismo? ¿Cuáles han sido los aportes teóricos y empíricos de la psicolingüística y de la psicología cognitiva sobre el vínculo entre bilingüismo y cognición? y ¿qué paradigmas y polémicas han generado? Desde el siglo XX se han alterado estudios que cuestionan y critican el bilingüismo e

investigaciones que resaltan los beneficios que tiene para el desarrollo cognitivo del ser humano. Este segundo enfoque toma fuerza desde los años 60 (De Groot, 2011).

Uno de los primeros trabajos psicolingüísticos sobre el bilingüismo es la investigación ya clásica de Ronjat (1913). Este autor, como se mencionó, considera que el bilingüismo y las diferencias entre los idiomas, promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico. Impulsa inclusive, el desarrollo de la lengua materna. Las observaciones de Ronjat se basan en trabajos empíricos con su propio hijo en los que la adquisición bilingüe alemán-francés fue sustentada por la estructura «una persona–una lengua». Ronjat menciona que su hijo desarrolló dos sistemas lingüísticos —fonético, gramatical y estilístico— autónomos y paralelos, es decir, un bilingüismo *coordinado*. Asimismo reporta que no existían ni confusiones, ni interferencias entre los idiomas, ni lentificación del desarrollo lingüístico. Además, gracias al bilingüismo, el niño desarrolló muy pronto una conciencia lingüística, era consciente de su bilingüismo. Ronjat nota, sin embargo, que el niño observado logró el dominio de los dos idiomas en una etapa más tardía que el monolingüe.

Una postura contraria a Ronjat y al bilingüismo en edad temprana, es la de Epshtein, citado por Vygotsky en 1935. Por su lógica y su lugar cronológico en esta discusión, Vygotsky ([1935], 2000) considera que el estudio de Epshtein es importante en este campo teórico. Las observaciones de Epshtein se basan en encuestas, observaciones personales y algunos experimentos docentes de varios idiomas en Suiza. Para este autor, «la base psíquica de la lengua es un proceso de relación asociativa que se establece entre el complejo fónico y su correspondiente significado, es decir, el objeto o la idea, cuyo nombre es dicho complejo fónico» (en Vygotsky, 2000: 341). De esta manera, el bilingüismo consiste en establecer dos veces este sistema de vínculos.

Para la psicología experimental varios vínculos asociativos, generados por un mismo punto, se pueden inhibir unos a otros.

Si una idea está en relación simultánea con dos designaciones fónicas, la tendencia de ambas palabras es la de aflorar a nuestra conciencia tras la idea dada. Las dos tendencias asociativas compiten

entre sí y debido a ello prevalece el nexo asociativo más fuerte y habitual. Pero la victoria viene a ser el resultado de una pugna, que se manifiesta en la lentificación y en alteraciones del proceso asociativo (Epshtein en Vygotsky, 2000: 341).

Hay que resaltar, sin embargo, que esta descripción de Epshtein corresponde a lo que se denominó en el apartado anterior *bilingüismo compuesto*. Según Epshtein, a pesar de que los dos idiomas en la estructura psicolingüística del estudiante pueden no establecer nexos entre sí, se inhiben uno a otro, establecen una relación de antagonismo. Además de la inhibición asociativa, el bilingüe experimenta la interferencia entre los idiomas. En efecto, mezcla los dos sistemas y vive un empobrecimiento tanto de su lengua materna como de la lengua meta. La mezcla de los dos idiomas implica dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo y confusión.

Epshtein plantea que el bilingüismo afecta también el pensamiento. Cada idioma tiene un recorte sintáctico, fonético y semántico propio, y estas diferencias dificultan el pensamiento del políglota. Existe un conflicto de ideas, una inhibición y una confusión entre las conexiones de las ideas. En un extremo, el bilingüismo puede provocar patologías del lenguaje.

Este autor considera, entonces, que el uso de un solo idioma —una monoglotía de expresión—, y la utilización pasiva de los otros con base en las habilidades de recepción —una poliglotía de impresión—, es el plurilingüismo menos nefasto. El daño que causa la poliglotía depende también de la edad. La edad más temprana es la más vulnerable dado que los nexos entre pensamiento y lenguaje no se han consolidado aún.

Diferentes trabajos realizados antes de los años 60 ponen en duda los beneficios lingüísticos y cognitivos del bilingüismo (Goddard, 1917; Goodenough, 1926). Se observa también que la mayoría de los autores previos a la década de los setenta estudian sujetos bilingües en contexto de inmigración, entorno que no permite desarrollar un bilingüismo óptimo dado que, por los factores sociales, económicos y psicológicos, éste es por lo general compuesto, incompleto, sustractivo y desigual. Hay que precisar que el rigor del diseño de investigación de estos estudios es a menudo cuestionado por la falta de control de una gama de variables (Romaine, 1996).

No fue sino hasta la aparición del artículo de Peal y Lambert (1962), *The Relation of Bilingualism to Intelligence*, que el enfoque positivo frente al bilingüismo toma fuerza. Actualmente, numerosos autores resaltan sus beneficios (De Groot, 2011; Cook & Bassetti, 2011). Hay que notar que el contexto de investigación de estos trabajos no es el de inmigración, sino el de la clase media en donde las dos lenguas y culturas no están en conflicto. Por ende, este contexto facilita el desarrollo de un bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario, el cual tiene un impacto positivo en la inteligencia verbal y no verbal; el pensamiento (la descentración, la flexibilidad mental y simbólica, el pensamiento divergente y creativo, la imaginación); el desarrollo lingüístico (la formación de conceptos, el desarrollo semántico, la conciencia de la lengua como objeto y como sistema abstracto, de la arbitrariedad del signo lingüístico, de la interacción, la identificación de palabras).

Lambert y Tucker (1972) piensan que el desarrollo de dos lenguas permite «una lingüística contrastiva espontánea». En efecto, el ser bilingüe implica tomar conciencia de la existencia de los idiomas, en general, y de dos sistemas, en particular; implica también esforzarse por diferenciarlos y por evitar interferencias. Pinto (1993: 128) plantea que el intento de evitar las transferencias entre las dos lenguas hace que el bilingüe sea: «dos veces más cuidadoso en sus selecciones lexicales, sintácticas, fonéticas, y pragmáticas, lo que explica su intuición más aguda de los principios que gobiernan cada lengua y el lenguaje en general».

Autores como Pinto (1993) y Tunmer & Myhill consideran que el nivel equilibrado de las competencias lingüísticas de los dos idiomas tiene un efecto positivo y determinante sobre la conciencia lingüística y la cognición: «El bilingüismo completo y fluido resulta en un incremento de las habilidades metacognitivas y metalingüísticas que, a su vez, facilitan la adquisición de la lectura que, también, permite mayores niveles de logros académicos» (Tunmer & Myhill, 1984: 176). En este mismo sentido, Bassetti & Cook (2011: 163-64) reportan que el bilingüismo acelera el desarrollo de la conciencia de la sílaba, así como la distinción entre palabra y referente por parte del niño bilingüe. Acelera, asimismo, el pensamiento lógico-matemático y la adquisición de la teoría de la mente.

Diferentes autores de los siglos XX y XXI plantean entonces que el bilingüismo es un factor que genera ventajas para el desarrollo intelectual, cognitivo y psicolingüístico del individuo (Cook & Bassetti, 2011; De Groot, 2011).

Conclusión

Es una responsabilidad del ámbito educativo reflexionar sobre el bilingüismo que conviene desarrollar. Desde nuestro punto de vista, según las prácticas educativas del profesor, sería posible encontrar en el aula los resultados de las dos posturas descritas más arriba. Sería relevante también cuestionarnos acerca de cómo lograr un bilingüismo idóneo en la currícula y en clase.

Una propuesta sería idear programas bilingües que tomen en cuenta el planteamiento de Ronjat de «una persona-una lengua», y que promuevan el bilingüismo *coordinado* y *completo* —recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas—, ya que permite desarrollar un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. «El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde» (Deprez, 1994: 23). A su vez, este bilingüismo permite una estructura cognitiva bien organizada.

También se podría elaborar un programa pedagógico en el que las lenguas convivan y sean vehiculares, es decir, una lengua tiene efecto sobre la otra de manera positiva al promover información cultural, científica y académica, resaltando la identidad nacional y la lengua en sí.

Asimismo, el profesor podría organizar su pedagogía en torno a un sistema de inmersión con el objetivo de lograr un bilingüismo *coordinado* y *completo*; podría trabajar con documentos interesantes y variados que reflejen una cultura meta diversa y plural para desarrollar un bilingüismo *aditivo*; podría crear una pedagogía cultural contrastiva, en donde la lengua materna y la lengua meta tengan un mismo estatus, y lograr así un bilingüismo *igualitario*.

La relevancia y urgencia de los estudios, así como la reflexión en torno al bilingüismo estriba en el hecho de que el multilingüismo es actualmente la norma para la mayoría de la humanidad, por ende, el bilingüismo es un factor que promueve la movilidad social y profesional. El bilingüismo

puede también ser un factor que facilite la pluralidad y la tolerancia en el mundo. El hecho de aprender, aprehender y entender el sistema simbólico del «otro» es un buen inicio para poder respetarlo. Con el bilingüismo se puede difundir la cultura de la paz y el espíritu de la alteridad (Hagège, 1996). En términos de Miguel Siguan (2001: 357):

son precisamente los bilingües, porque están familiarizados con varias lenguas, los que pueden situarse encima de los conflictos entre los que las hablan y abrir así caminos de entendimiento mutuo. De manera que corresponderá a maestros, pensadores y gobernantes bilingües o plurilingües la tarea de construir un orden mundial tolerante y solidario.

Referencias

- Bassetti, B. & V. Cook. (2011). Relating Language and Cognition: The Second Language User. En Cook, V. & B. Bassetti (eds.) *Language and Bilingual Cognition* (143-190). Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Cook, V. & B. Bassetti (eds.) (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- De Groot, A. (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. París: Didier.
- Ervin, S.M. & C. E. Osgood (1954). Second Language Learning and Bilingualism. En *Journal of Abnormal Social Psychology*, Suppl. 49, pp.139-46.
- Goddard, H.H. (1917). Mental Tests and the Immigrant. En *Journal of Delinquency*, 2, pp. 243-77.
- Goodenough, F. (1926). Racial differences in the intelligence of school children. En *Journal of Experimental Psychology*, 9, pp. 388-97.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. París: Editions Jabob.
- Hymes, D. (1975). The Pre-War Prague School and Post-War American Anthropological Linguistics. En Koerner, E. F. K. (ed.) *The Transformational-Generative Paradigm and Modern Linguistic Theory* (359-380). Amsterdam: John Benjamins.
- Instituto Cervantes. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En Aboud, F. & R. D. Meade (eds.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. & G.R. Tucker (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Paradis, M. (1981). Neurolinguistic Organization of a Bilingual's Two Languages. En Copeland, J. (ed.). *The Seventh LACUS Forum*. Columbia, SC: Hornbeam Press.
- Paradis, M. (1987). Bilinguisme. En Rondal, J. A. & J. P. Thibaut (comps.). *Problèmes de Psycholinguistique* (422-489). Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Paradis, M. (2004). *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Peal, E. & W. E. Lambert (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. En *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole n.546), pp. 1-23.
- Pinto, M.A. (1993). Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. En *Scientia paedagogica experimentalis*, XXXI, Bélgica, pp. 119-47.
- Romaine, S (1996). *Bilingualism*. Londres: Blackwell.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Tunmer, E.E. & M. E. Myhill (1984). Metalinguistic Awareness and Bilingualism. En Tunmer, W. E., C. Pratt & M. L. Herriman (eds.). *Metalinguistic Awareness in Children* (169-187). Berlín: Springer.
- Vygostky, L.S. ([1935], 2000). Sobre el plurilingüismo en la edad infantil. En *Obras escogidas* (341-348). Madrid, España: Visor.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Agradezco los ejemplos lingüísticos en español e inglés aportados por la Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías, la Mtra. Alma Luz Rodríguez Lázaro y la Mtra. Viviana Oropeza Gracia.