

## Desarrollo discursivo en contexto multilingües: Un estudio contrastivo de niños bilingües y monolingües

### Discourse Evolution in Multilingual Environments: A Contrastive Analysis in Bilingual and Monolingual Children

Verónica Sánchez  
*Universidad de Ginebra*  
*Ginebra, Suiza*  
[vssancheza@gmail.com](mailto:vssancheza@gmail.com)



#### Resumen

La presente contribución, de tipo exploratoria, se propone analizar y comparar las capacidades lingüísticas en la producción narrativa de niños hispanohablantes, que crecen en dos contextos de socialización diferentes. Comparamos las producciones orales de experiencias personales, narradas por niños de 5 años de dos grupos. El primer grupo (G1) está formado por quince niños argentinos monolingües, para quienes el español es a la vez la lengua materna y la lengua del entorno. El segundo, está compuesto por quince niños suizos que hablan el español en la familia pero la lengua mayoritaria del entorno es el suizo-alemán. Los padres de los niños bilingües respondieron además un cuestionario sobre las prácticas lingüísticas de las familias. Las producciones textuales fueron analizadas considerando la planificación textual, los recursos de textualización y los niveles transversales de la producción textual (nivel sintáctico, morfológico y léxico). No se encontraron diferencias significativas en las producciones de ambos grupos en la estructura narrativa y en la textualización. En cambio, si se observaron fenómenos transversales específicos en el grupo de niños bilingües. Se discute finalmente la relación entre el desempeño y las prácticas lingüísticas familiares.

**Palabras clave:** bilingüismo, producciones narrativas, prácticas lingüísticas familiares

### Abstract

This is an exploratory study that analyzes and compares linguistic skills in narrative texts of Spanish speaking children who grow up in two different social settings. Oral productions about personal experiences narrated by five-year-old children in two groups were compared. Fifteen children from Argentina were included in the first group (G1). Spanish was for G1 their first language and the language of their environment. Fifteen children from Switzerland were included in the second group (G2). These children spoke Spanish with their relatives, though Swiss-German language was the language of their environment. Parents of bilingual children answered a questionnaire about family linguistic practices. Texts made by children were analyzed considering textual planning, text resource, and linguistic levels of text production (syntax, morphology, and vocabulary). No significant differences were found in narrative structure and textualization. However, linguistic levels were rather different in bilingual children. Finally, the relationship between linguistic performance and familiar linguistic practices was discussed.

**Keywords:** Bilingualism, Narrative Production, Familiar Linguistic Practices.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este estudio explora las competencias lingüísticas en español de dos grupos de niños de diferentes contextos sociolingüísticos, en la producción de relatos de experiencia personal oral. Nos proponemos comparar las producciones de un grupo de niños hispanohablantes monolingües, de la ciudad de Buenos Aires, Argentina<sup>1</sup>, para quienes el español es a la vez su lengua materna y la lengua del contexto- con las producciones de un grupo de niños de la ciudad de Berna, Suiza, que hablan el español en sus familias pero que crecen en un contexto multilingüe. Los niños que crecen en Berna están expuestos, además, a una situación de diglosia social, puesto que la lengua hablada en el entorno es el suizo-alemán mientras que la lengua de escolarización -la lengua escrita y que reviste el estatus de oficial- es el alemán estándar o « hoch Deutsch ».

Nuestro interés por las competencias lingüísticas de los niños suizos con raíces hispanohablantes es fruto de una experiencia en una escuela de español, enmarcada en los cursos de lengua y cultura de origen<sup>2</sup>. En una reunión destinada a los padres que envían sus niños a estos cursos, se pusieron de manifiesto preocupaciones en relación con la adquisición simultánea del español y el suizo alemán, así como respecto del avance de los niños en el aprendizaje del español y el impacto que este podría tener en la adquisición de la lengua del entorno y la lengua de escolarización. La preocupación general era, no obstante, la dificultad de preservar el español en el contexto plurilingüe. En efecto, mantener una lengua minoritaria

<sup>1</sup>Agradecemos a la Dra. María Dolores Plana del C ONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), quien puso a disposición generosamente el corpus de textos de niños monolingües.

<sup>2</sup>Los denominados “Cursos de Lengua y cultura de origen” están destinados a las familias de origen migrante que desean que sus hijos aprendan y conserven la lengua de sus países de procedencia. Son generalmente organizados por las comunidades interesadas (embajadas o asociaciones) pero tienen un reconocimiento oficial del sistema educativo suizo, que generalmente provee a los cursos de la infraestructura edilicia necesaria para su desarrollo. En este caso, se trata de la escuela latinoamericana de Berna, que organiza de manera regular formaciones sobre el tema para los padres.

puede suponer un esfuerzo importante, aún en una sociedad multilingüe y multicultural como la suiza, que reconoce cuatro lenguas oficiales y alberga numerosos dialectos.

La lengua española en Suiza, no obstante, tiene una presencia importante: en los últimos años, la demanda para aprender español como lengua extranjera en el dominio escolar y extraescolar aumentó de manera significativa (El mundo estudia español, 2009). Si se considera el carácter plurilingüe de Suiza y el estatus actual del español, un niño que crece como bilingüe español-suizo alemán posee un capital inestimable a nivel social, educativo y cultural. Los niños bilingües tienen mayores posibilidades de conservar los vínculos familiares fuera de Suiza, de tener acceso a un universo cultural y geográfico más amplio y a largo plazo, tienen también posibilidades interesantes en el mercado laboral (Akhtar & Menjivar, 2012).

En esta contribución emplearemos la expresión « bilingüe », concepto que definimos en un sentido amplio: “*Bilingüismo es el uso de dos o más lenguas (o dialectos) en la vida diaria*” (Grosjean & Li, 2013:7). Los « bilingües absolutos », con un dominio “perfecto” de las lenguas que manejan, son muy poco frecuentes y constituyen más bien una idealización, puesto que la mayoría de los bilingües no tiene la misma fluidez en ambas lenguas y pueden tener acento en alguna de ellas. En efecto, los bilingües tienen, de manera aproximativa, competencias similares en ambas lenguas (Saunders, 1988; Bialystok, 2001). En este sentido, se habla también de bilingüismo en términos funcionales « *el individuo bilingüe es capaz, en la mayor parte de las situaciones, de pasar de una lengua a la otra sin mayores dificultades, en caso de necesidad. La relación entre las lenguas implicadas puede variar de manera considerable, una puede suponer, según la estructura del acto comunicativo,- un código menos elocuente, la otra un código más elocuente* (Oksaar, 1980; citado en Lüdi & Py, 1986 : 10).

Akhtar y Menjivar (2012), por su parte, hablan de « niños con una exposición temprana a las dos lenguas ». En el marco de este trabajo, nosotros utilizaremos la expresión « bilingües », para referirnos a los niños que hablan el español en el medio familiar y el suizo alemán fuera de este contexto, pudiendo hablar ambas lenguas según la necesidad.

El impacto positivo de aprender paralelamente en la infancia dos o más lenguas ha sido objeto de numerosos trabajos. En una revisión de estudios que abordan las ventajas de los niños con una exposición temprana a las dos lenguas frente a los niños monolingües, Akhtar & Menjivar (2012) consideran diferentes aspectos. Desde un punto de vista cognitivo, los niños bilingües poseen un mayor control de la capacidad de inhibición de las funciones mentales y una mayor flexibilidad cognitiva (Bialystok & Viswanathan; 2009; Saunders, 1988; de Groot, 2010). Aunque algunos estudios hablan de un acceso al léxico menos rápido en los niños bilingües que en los monolingües, las diferencias pueden depender de factores culturales, contextuales e incluso del orden de adquisición de las lenguas. Por otra parte los niños bilingües poseen una comprensión precoz de la situación pragmática y una comprensión metalingüística superior de la existencia de varias lenguas. En la adquisición de la competencia escrita, los bilingües poseen una pequeña ventaja en el nivel de consciencia fonológica, que podría favorecer el aprendizaje del sistema de escritura. A largo plazo, la dimensión “bicultural” puede reportar también ventajas en el nivel social y laboral.

Para comprender mejor el proceso de adquisición del lenguaje de niños que crecen como bilingües, es necesario considerar paralelamente sus capacidades discursivas. Desde esta perspectiva, cobra sentido la evaluación de las capacidades narrativas orales y del vocabulario de niños, a fin de analizar las potenciales contribuciones de las capacidades narrativas de una lengua a la otra. Sin embargo, los estudios de la competencia narrativa de niños bilingües son menos frecuentes. Asimismo, la mayor parte de las investigaciones que abordan el estudio de las capacidades discursivas de niños bilingües que hablan el español, se ha realizado en contextos donde el inglés es la lengua mayoritaria (Ucelli & Páez, 2007) o en contextos donde el foco de interés ha sido estudiar la conservación de lenguas minoritarias frente al español (Algrem, Beloki & Monterola, 2008; Algrem, Beloki, Idiazábal & Monterola, 2008).

A fin de poder evaluar mejor el desempeño de los niños bilingües, nos proponemos explorar también las características de la producción discursiva en español de niños monolingües, lo que nos permitirá contrastar y ponderar las eventuales dificultades y capacidades de ambos grupos. Estudiaremos los relatos de experiencias personales, porque es un género frecuente y conocido que, por otra parte, habilita el estudio simultáneo de los diferentes niveles implicados en la producción discursiva: la estructura textual, la textualización, la selección lingüística y conceptual. Desde esta perspectiva, en el presente artículo, compararemos las producciones narrativas de los niños suizos y argentinos, en edad pre-escolar (cinco años) a fin de relevar las posibles diferencias entre los grupos.

No obstante, evaluar la producción textual es insuficiente para comprender el proceso de adquisición de una lengua, si no se consideran al mismo tiempo, aspectos relacionados con el contexto familiar y lingüístico de los niños (Kuyumcu & Senyldiz, 2011). En este sentido, tendremos en cuenta también su biografía lingüística, para comprender y explicar mejor el desempeño de los niños en la producción.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Instrumentos metodológicos**

Se realizó una entrevista con los niños en la que se les pedía que narraran una experiencia personal relacionada con el tema “lastimadura”. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis.

Se distribuyó entre las familias participantes un cuestionario sobre las estrategias de transmisión de la lengua y las prácticas lingüísticas de la familia. El cuestionario requería información sobre:

- a) el nivel de instrucción de los padres.
- b) las lenguas habladas en la familia (en las duplas madre/padre, madre/hijo; padre/hijo, hermanos entre sí).
- c) las formas de transmisión de la lengua en la familia.
- d) las situaciones de empleo del español.
- e) la importancia del español para los padres.

## 2.2 Participantes

Participaron de la investigación 30 niños de cinco años de edad, distribuidos en dos grupos. El primer grupo (G1) está compuesto por 15 niños de nacionalidad argentina, de la provincia de Buenos Aires, que crecen en un contexto monolingüe (el español es la lengua del contexto familiar y escolar). La edad promedio de los niños es 5,6 años. Las familias de los niños son de clase media y asisten al jardín de infantes en una escuela privada.

El segundo grupo (G2) está compuesto por 15 niños de nacionalidad suiza (edad promedio 5:4 años). Sus padres forman parejas mixtas: el padre es suizo-alemán o alemán y la madre es originaria de un país de América Latina (Argentina, Chile, Perú, Cuba, Colombia, Ecuador, República Dominicana y México). Los niños de este grupo pueden considerarse como « bilingües » porque hablan el español en el contexto familiar y el suizo alemán en el contexto social más amplio (vecinos, jardín de infantes, etc.).

Todos los niños suizos asisten al jardín de infantes al menos tres veces por semana. Las familias son de clase media. El 87% de las madres y un 74% de los padres, tienen estudios terciarios o universitarios. Dos de los padres (16,6%) habían seguido estudios de doctorado. El resto de los padres había terminado la escuela secundaria y seguido luego una formación profesional (formación de oficio).

## 2.3 Características de las familias bilingües

Las familias bilingües utilizaban generalmente una estrategia de dicotomía (Barron-Hauwauert, 2011) en el empleo de la lengua española: En algunos casos, se identificó la estrategia denominada OPOL (one parent one language), que hace referencia a una dicotomía de persona: la madre habla siempre en español con los niños y el padre siempre en alemán o suizo alemán. En otros casos, se utilizaba una dicotomía de « lugar »: se habla español en el contexto familiar y suizo alemán en el contexto social más amplio y con la familia paterna. En estos casos, el español es la lengua dominante en la familia, para crear un ambiente de interacción y de aprendizaje de la lengua minoritaria. Todas las madres entrevistadas hablan al menos dos lenguas y manifestaron estar convencidas de la importancia de transmitir la lengua española para conservar los vínculos con el país de origen y la familia materna. Todas las madres implementaban estrategias diversas para el aprendizaje del español: lectura frecuente de cuentos, contacto con canciones y películas en español, comunicación frecuente con la familia de la madre en el país de origen.

## 2.4 Recolección de los datos

En las entrevistas con los niños, se les pidió que contaran una experiencia personal sobre el tema « lastimadura ». Para presentar el tema, la investigadora comenzaba la entrevista contando ella misma un relato de una experiencia personal. Luego le preguntaba al niño si alguna vez se había hecho daño, y le pedía que le contara su experiencia.

En el caso del G1, los niños fueron entrevistados en la escuela. Cuando veían participar a sus compañeros de clase, ellos mismos querían hacer la entrevista y mostraban interés en participar. Por su parte, en el G2, los niños bilingües eran entrevistados en sus hogares y la

situación podía ser menos cómoda para los niños: tenían que hablar con una persona extraña que acababan de conocer. Era necesario, primeramente, ganar la confianza de los niños para poder hablar con ellos. De todas formas, había numerosas situaciones de distracción y en ciertos casos, era necesario cierto tiempo para que contaran su historia. Para realizar las entrevistas, se solicitó la autorización de los padres. En el tratamiento de los datos, la identidad de los niños fue anonimizada.

## 2.5 Análisis de los textos

Para el análisis de los textos, nos apoyamos en el modelo de análisis de géneros textuales (Dolz & Schneuwly, 2004) que contempla tres operaciones de producción: a) la adaptación a la situación de comunicación; b) la planificación del texto y c) la linearización del texto – o textualización-, que se refiere a los mecanismos de cohesión, la correlación verbal, la selección léxica, etc.

La planificación de los textos de los niños se examinó en función de las características del género “experiencia personal”. Para analizar la estructura, tuvimos en cuenta las categorías de Labov (1972) para describir el género: resumen, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda. Para abordar el análisis de la textualización, se consideraron los mecanismos de cohesión nominal y verbal y el empleo de los organizadores textuales (Fayol & Schneuwly, 1987). Se tuvieron en cuenta también niveles transversales de la producción textual tales como la sintaxis –construcción y relación entre los componentes de la frase- la morfología y el nivel léxico.

Finalmente, se consideró también la extensión de los textos, calculada en cantidad de palabras.

## 3. RESULTADOS

Un análisis preliminar de los datos nos permitió ver las características de las producciones de los niños bilingües y monolingües e identificar algunas diferencias entre los grupos.

En primer lugar, observamos que las producciones de los niños monolingües (G1) eran más extensas que las del G2. Los resultados se presentan en la tabla 1:

Tabla 1. Extensión de los textos en cantidad de palabras: media y desviación estándar

G1	G2
M=59(SD=34,45)	M= 55,2 (SD=27,9)

Sin embargo, la diferencia no fue significativa ( $t=341$ ,  $DI. 14$ ,  $p=.378$ ), y la desviación estándar mostró también variaciones al interior de cada grupo.

Para analizar el nivel de planificación de la producción, se observó la adecuación a las características del género “experiencia personal”, según las categorías de Labov (1972). La

tabla 2 muestra las categorías recuperadas por los niños de cada grupo. Las cifras indican la cantidad de niños que utiliza cada una de las categorías recuperadas.

Tabla 2. Categorías narrativas recuperadas por los niños

	<b>G1 Monolingüe</b>	<b>G2 Bilingüe</b>
Resumen	10	8
Orientación	13	12
Complicación	13	15
Resolución	13	9
Evaluación	1	0
Coda	4	0
<b>M</b>	<b>3.53 (DT. 1.3)</b>	<b>3 (DT. 0.7)</b>

Los resultados muestran que el G1 obtuvo puntajes más elevados, si se considera la media de categorías recuperada. No obstante, esta diferencia no es fue significativa ( $t=1.372$ ,  $dl\ 14$ ;  $p=.192$ ).

Para el análisis de la textualización, se consideró tanto la cohesión nominal y verbal como el empleo de los organizadores textuales. La tabla 3 presenta una síntesis del análisis.

Tabla 3. Análisis de la textualización

<b>Nivel textual</b>	<b>G1</b>	<b>G2</b>
Cohesión nominal	Adecuado	Adecuado
Cohesión verbal	Alternancia adecuada entre los tiempos perfectos/imperfecto.	Alternancia adecuada entre los tiempos perfectos/imperfecto, salvo en un caso: “ <i>tenía que ir donde el doctor ...</i> ” en lugar de « <i>„tuve que...“</i> (la distinción no existe en suizo alemán)
Organizadores textuales	M=4.80 (DT. 2.7)	M= 4.93 (3.36)

La tabla síntesis muestra que ambos grupos utilizaron los recursos de cohesión nominal y verbal de manera adecuada. En el grupo bilingüe, en cambio, se observó una ligera ventaja en el empleo de organizadores textuales. Esta ventaja, no obstante, es sólo una tendencia en el G2, porque en realidad los niños de ambos grupos utilizaron recursos similares, si se tiene en cuenta la diversidad y la repetición de los organizadores textuales.

Por otra parte, en el grupo de niños bilingües, fue posible identificar fenómenos que no se encontraron en el G1. La tabla 4 sintetiza los fenómenos identificados. Las cifras indican la cantidad de alumnos que los incorporan en sus textos.

Tabla 4. Frecuencia de fenómenos identificados en el G2

	Fenómeno	Frecuencia	
Nivel sintáctico	Inclusión del pronombre sujeto de primera persona “Yo”, que puede omitirse: « yo viajé en una loma peligrosa ».	9	
	Orden sintáctico del suizo alemán / alemán: “yo manejé muy rápido <i>“hasta que nada vi”</i> En lugar de « <i>hasta que no vi nada</i> »	1	
	Ausencia de pronombres-objeto requerido por el verbo “Fui a coser”	2	
	Utilización de preposiciones	1	
Nivel Mor.	Formas verbales -„Me cayó“ (3° person) en lugar de “me caí“ (1era persona)	3	
	-Regularización de verbos irregulares “poní“ en lugar de “puse“	2	
	Utilización del perfecto compuesto en lugar del simple “me he ido” en lugar de “me fui”	3	
	Utilización del perfecto en lugar del imperfecto	1	
Nivel léxico	Inclusión de palabras en suizo-alemán	11	
	Confusión de términos de la misma familia : « Tengo ojos muy bien » en lugar de « muy buenos »	1	
	Empleo de estrategias compensatorias	Onompatopeya ” Y me hice Push”	5
		Deícticos : « Me lastimé acá »	7
		Explicación: Sabés, con eso que pica fuerte (se refiere a la aguja).	1
		Palabra general: “coso”	1

Como muestra la tabla, los fenómenos se observaron en la utilización del léxico, la morfología verbal y el orden sintáctico de las producciones de los niños bilingües. En ciertos casos, como puede ser la regularización de los verbos, son fenómenos que también es posible observar en niños monolingües más pequeños. Asimismo, se observaron errores típicos de los bilingües « tardíos », como puede ser la utilización de preposiciones o el orden sintáctico. Sin embargo, estos errores son poco frecuentes en el corpus. Es notable, sin embargo, la explicitación del sujeto cuando puede ser omitido, fenómeno que se explica por la influencia de una lengua como el suizo alemán – que requiere sujeto obligado- sobre una lengua pro-drop como el español.

Las diferencias más notables con el G1 se encuentran en el dominio léxico, puesto que la frecuencia de empleo de palabras del suizo alemán es importante. La inclusión de palabras de la lengua dominante se observa fundamentalmente cuando la palabra es conocida sólo en una lengua (cf. Abdelilah-Bauer, 2008) o cuando está directamente relacionada con un ámbito de acción particular (ver revisión en Grosjean & Li, 2013). En efecto, para los niños bilingües



sería artificial traducir la palabra «kita» (guardería) o «spielgruppe» (grupo de juego) porque se trata de expresiones que no escuchan jamás en español. Son términos que pertenecen solamente a los espacios donde ellos hablan suizo alemán. Los no asisten a una guardería y el concepto “grupo de juego” no existe en muchas de los países de origen de las madres.

Por otra parte, es interesante observar cómo los niños del G2 utilizan estrategias que hemos denominado «compensatorias» para reemplazar las dificultades léxicas para encontrar alguna palabra que no conocen en español. Las estrategias identificadas son el empleo de deícticos, la onomatopeyas y las explicaciones de una palabra en particular; así como el uso de la palabra general «cosa/ cosas»- esta última también frecuente en los hablantes monolingües.

El análisis nos muestra que la naturaleza de los «fenómenos» identificados en los hablantes bilingües es superficial, puesto que no impiden la comprensión ni afectan la estructura textual.

#### 4. DISCUSIÓN

El análisis de los datos pone en evidencia que los niños monolingües presentan una pequeña ventaja en el dominio discursivo. Sin embargo, la diferencia no resulta significativa. En los dos grupos, la representación cognitiva de los relatos de experiencia personal es completa y comprensible.

En principio, la diferencia podría explicarse porque la producción en español supone mayores demandas cognitivas para los niños bilingües que para los monolingües, en tanto que el acceso al léxico en español puede verse afectado. Por otra parte, cuando los niños bilingües interactúan con sus madres, se muestran más abiertos y el discurso es más fluido que en la situación de entrevista con la investigadora. Lamentablemente estas situaciones de diálogo no pudieron ser grabadas ni consideradas para el análisis comparativo. Sin embargo, ponen en evidencia el peso de otro factor que podría afectar la condición de producción: el factor de confianza con el interlocutor.

Por otro lado, los relatos hacen referencia a una experiencia en la que las interacciones se desarrollaron probablemente en suizo alemán: una caída en la guardería, un accidente jugando en la plaza, etc. Es decir, el evento se vivió y se codificó en una lengua diferente al español. En este sentido, el relato de la experiencia puede suponer un esfuerzo de “traducción”, con un costo cognitivo suplementario, que podría afectar también la textualización y la estructura narrativa. En efecto, investigaciones anteriores han demostrado que los eventos se recuperan mejor si la lengua que se utiliza para verbalizarlas es la misma lengua en la que el evento se desarrolló (Marian & Neisser, 2000)

En otro orden de cosas, el análisis de las producciones muestra diferencias en el grupo bilingüe en ciertos aspectos textuales y en los niveles transversales de la producción. Las diferencias se centran en la utilización de léxico y en la morfología verbal de las producciones de los niños, que constituyen errores comunes en las producciones de bilingües tardíos o de niños más pequeños. Sin embargo, la frecuencia de estos fenómenos no es elevada.

En todo caso, en coincidencia con lo observado en otros estudios (Algrem, Beloki & Manterola, 2008), las dificultades de acceso al léxico son las más frecuentes y podrían suponer un obstáculo para la autonomía narrativa. En futuros estudios, se deberá abordar este aspecto para corroborar la relación de las variables léxico y autonomía en nuestro corpus. No obstante, el empleo del léxico pone en evidencia una competencia estratégica (Canale & Swain, 1980) de los niños bilingües que hace posible la comunicación: utilizan una diversidad de estrategias –como las onomatopeyas o las explicaciones- que enriquecen el intercambio. Asimismo, como observamos en el análisis, los empleos de términos del suizo se relacionan en muchos casos con los ámbitos de socialización de los niños. En este sentido, no necesariamente pone de manifiesto una dificultad, sino que puede interpretarse fundamentalmente como un rasgo de la biculturalidad de los participantes.

En términos generales, los resultados muestran un nivel de dominio discursivo avanzado y adecuado a la edad en los niños bilingües. La naturaleza de los errores sugiere un impacto de la lengua mayoritaria, el suizo alemán, sobre el español. Este impacto se manifiesta en las interferencias identificadas y en el empleo de palabras del suizo-alemán -que podría considerarse como una forma de “code-switching”-. No obstante, pese a las actitudes negativas que el code-switching genera, no existen evidencias empíricas de que pueda conducir a un fenómeno de “semilingüismo” en el desarrollo futuro (Grosjean & Li, 2013). Por otra parte, la dominancia del suizo alemán es esperable, puesto que el tiempo de interacción en la lengua del entorno es superior.

Los datos, en su conjunto, nos permiten descartar las preocupaciones de los padres que dieron origen al estudio. Los posibles obstáculos que el español podría suponer para la adquisición de la lengua mayoritaria no son tales, en tanto que el discurso en español presenta interferencias del suizo alemán. Asimismo, el desarrollo de la lengua de los hablantes bilingües, en el nivel discursivo, muestra un nivel similar al de hablantes monolingües.

El buen desempeño en el nivel discursivo, así como los errores superficiales en la producción, debería considerarse en relación con las prácticas lingüísticas que las familias implementan para conservar la lengua (Kuyumcu & Senyldiz, 2011). La conservación de la lengua no parece tarea fácil, sino que requiere un esfuerzo importante. En efecto, reunir una muestra de niños bilingües en Berna supuso un trabajo de búsqueda minuciosa con dificultades diversas: En algunas familias mixtas, en las que es el padre quien habla español, el tiempo de interacción padre-niño parece no ser suficiente para promover un desarrollo activo de la lengua. Los niños son capaces de comprender el discurso en español pero responden en suizo-alemán (al menos, en las edades que se tuvieron en cuenta en este estudio). Otro caso es el de las familias con varios hermanos. En efecto, en varias familias mixtas que consultamos para el estudio, el primer hijo suele tener más tiempo de exposición a la lengua minoritaria, por su contacto con la madre. Pero muy frecuentemente, cuando llegan los hermanos, los niños hablan entre sí en suizo alemán, lo que reduce el tiempo de intercambios en español y, consecuentemente, las posibilidades de desarrollar la lengua.

Los niños que pudimos entrevistar para este estudio están expuestos de manera frecuente a cuentos y a películas en español, además de interactuar activamente con sus madres. En consecuencia, tienen contacto, de manera particular, con los modelos discursivos en español. La dificultad para formar la muestra, así como las entrevistas realizadas sobre las prácticas

lingüísticas de las familias participantes, evidencian que un dominio de la lengua minoritaria requiere de un trabajo consciente. Las prácticas relevadas confirman así la importancia de rutinas lingüísticas precisas para conservar y desarrollar un bilingüismo precoz.

En otro orden de cosas, el desarrollo precoz de la capacidad narrativa se considera un precursor importante de la alfabetización (Dickinson & Tabors, 2001, entre otros). Asimismo, la capacidad narrativa oral en una lengua podría dar pistas sobre las potenciales contribuciones al desempeño narrativo en otra lengua. En este sentido, el progreso en la lengua materna podría tener un efecto positivo en la adquisición de la lengua del entorno.

En futuras investigaciones, debería considerarse el trabajo con niños mayores ya alfabetizados, a fin de estimar el impacto que la lengua de la escolarización tiene en el español y viceversa (Dolz, Gagnon, & Mosquera, 2009).

## 5. REREFERENCIAS

Abdelilah-Bauer, B. 2008. *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.

Akhtar, N. & J.A. Menjivar. 2012. Cognitive and linguistic correlates of early exposure to more than one language. *Advances in Child Development and Behavior*, 42. 41-78.

Algrem, M., L. Beloki & I. Monterola. 2008. The acquisition of narrative skills by Spanish L1 and L2 speakers. *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Joyce Bruhn de Garavito and Elena Valenzuela. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 146-156.

Algrem, M., L. Beloki, I. Idiazábal & I. Monterola. 2008. Acquisition of Basque in successive bilingualism. Data from oral story telling. En Peter Siemund & Noemi Kintanta (eds) *Language contact and contact languages*. Jonh Benjamins Publishing Company.

Barron-Hauwaert, S. 2011. *Bilingual Siblings. Language Use in Families*. Toronte: Multilingual Matters.

Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.

Bronckart, J., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. París: Delachaux & Nestlé.

Canale, M. & M. Swain. 1980. Theoretical Bases for Communicatives Approaches to Second Language Teaching, *Applied linguistics*, 1. 1-47.

de Groot, A. 2010. *Language and cognition in bilinguals and multilinguals : an introduction*. London: Psychology Press.

Dickinson, D & P. Tabors. 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.

Dolz, J., R. Gagnon & S. Mosquera. 2009. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 117-141.

Grosjean, F. & P. Li. 2013. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell.

*El mundo estudia español*. 2009. Gobierno de España. Ministerio de Educación: <http://www.educacion.gob.es/redele/elmundo/2009/SUIZA.pdf> (16 de 6 de 2011).

Kuyumcu, R. & A. Senyldiz. 2011. Familiale Literalitätserfahrungen türkisch und russischsprachiger Kindergartenkinder. *Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 109-124.

Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lüdi, G. & B. Py. 1986. *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.

Marian, V & U. Neisser. 2000. Language-dependent recall of the autobiographical memories. *Journal of experimental psychology: General* 129. 361-368.

Saunders, G. 1988. *Bilingual Children: from Birth to Teens*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Schmidt-Mackey, I. 1977. Language Strategies of the bilingual family. En W. Mackey & T. Andersson, *Bilingualism in early childhood*. Massachusetts: Newbury House publishers/Rowley. 132-143.