

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.



Bilingüismo en estudiantes asiáticos. La producción escrita

Rosa Esther Delgadillo Macías

Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México
rosaestherd@yahoo.com

Resumen

A partir del modelo de Bialystok se intenta sistematizar el tipo de errores que presentan algunos alumnos asiáticos al estar aprendiendo español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE). Las lenguas analizadas son el chino, el coreano y el japonés; y el análisis de «errores» detectados en los alumnos, se realiza a partir de los postulados de Jackendoff; asimismo, se hace una propuesta de actividades con la finalidad de que el alumno tome consciencia de esos errores.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, lenguas asiáticas, bilingüismo, análisis de errores.

Introducción

El concepto de bilingüismo es algo relativo. Romaine (1995) dice que el bilingüismo no es un fenómeno unitario y que depende de una variedad de factores sociales, psicológicos y lingüísticos que se tienen que tomar en cuenta para estimar las habilidades de los hablantes bilingües.

En este sentido, al analizar textos escritos por estudiantes asiáticos de español como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), notamos como esa variedad de factores que influyen en la producción escrita de dichos alumnos, las más de las veces, está determinada por las características de sus lenguas maternas.

Con criterios lingüísticos y desde la perspectiva de un bilingüismo productivo, entendido este en términos de un *continuum*¹ y, como señala Bialystok (2001), que se puede medir en una escala incluida entre dos polos: en un extremo, el sujeto vive en la «total inconsciencia de la existencia de otros idiomas; y en el otro extremo maneja con total fluidez y con metacognición ambos idiomas» (Signoret, 2005: 2), intentamos sistematizar el tipo de «errores» que presentan alumnos asiáticos al estar aprendiendo el español como L2 y/o LE, con la finalidad de proponer actividades que los ayuden a tomar consciencia de dichos errores y les permitan desarrollar un bilingüismo coordinado.²

A partir del análisis de producciones escritas de alumnos asiáticos, provenientes de China, Corea y Japón, en este capítulo se presenta cómo los procesos cognitivos están involucrados en la adquisición del español como lengua extranjera (LE).³ Este análisis se hace a partir de la propuesta de E. Bialystok (2001) desde su hipótesis acerca de los procesos cognitivos del análisis y control, en la que se subraya que en las tareas que el alumno deberá realizar, el control juega un papel muy importante. De esta manera, en el análisis de representación⁴ de estructuras, «los errores» muestran un grado del dominio de la lengua meta.

¹ El concepto bilingüe puede ser situado en un continuo que va desde un 'control nativo en dos o más lenguajes' hasta la 'mínima posesión de habilidades comunicativas en una segunda lengua o en una lengua extranjera'.

² Este tipo de bilingüismo es el recomendado por los psicolingüistas o psicólogos, dado que genera una estructura mental bien organizada que beneficia la cognición (Signoret, *et al.*, 2014: 76).

³ Dado que en el CEPE tenemos alumnos que están en una situación de inmersión en el país, empleamos L2; en caso de los alumnos que estudian en alguna de las sedes del extranjero, empleamos enseñanza de español como lengua extranjera (LE).

⁴ En el enfoque cognitivo, las representaciones se definen como estructuras de información, es decir, como estados mentales caracterizados por la forma o disposición que adoptan los elementos integrantes de las representaciones (a nivel conceptual, sintáctico, fonológico y acústico-fonético). (Mercedes Belinchón, *et al.*, 2009: 297).

El proceso de escritura

Bialystok *et al.* (2005) identifican dos razones por las que el desarrollo de la lectura y la escritura es diferente en los bilingües cuando se les compara con los monolingües. La primera es la diferencia en los antecedentes que tengan los bilingües en las habilidades de lectura y de escritura y, la segunda, la posibilidad de adquirir esas habilidades en la lengua materna para ser transferidas a otra. Estos mismos autores señalan que existen tres prerequisites fundamentales para el desarrollo de las habilidades de leer y escribir: 1) competencia oral, 2) consciencia metalingüística y 3) el desarrollo cognitivo general.

Para lograr la competencia oral es necesario considerar el tamaño del vocabulario; así como haber desarrollado una consciencia fonológica para el conocimiento del alfabeto en la habilidad de la lectura. La tercera habilidad concierne a cómo la expresión ortográfica o tipo de escritura puede influir en la memoria de trabajo o bien limitar o facilitar la transferencia de la información. En otras palabras, aprender a escribir es más que la misma escritura. Para llegar a la consciencia lingüística es necesario explorar la conexión que existe entre las dos escrituras para explotar tanto las similitudes como las diferencias.

La escritura no se da de manera aislada, en ella está implícito el proceso de la lectura, en el cual se involucran varias etapas: 1) identificar el código del sistema ortográfico, ya que existe una gran variación en la forma en que los idiomas representan en forma escrita, la palabra hablada: algunas lenguas tienen una correspondencia ortográfica en cuanto a la correspondencia del sonido y la letra; y otras no.

Existen otras lenguas como el chino, el japonés y el coreano que emplean un sistema de escritura diferente basado en logógrafos, los cuales no se apoyan en representaciones fonológicas. En el chino cada carácter representa una unidad de significado: aprender cómo leer un carácter o grafema no ayuda a la lectura de otro carácter en el cual existe un sonido similar.

- 2) Reconocer las unidades mínimas de la lengua con significado, esto es, los morfemas: raíz y afijos (prefijos, infijos y sufijos) que conforman las palabras.

- 3) Identificar cómo se presenta el orden de las palabras en la expresión escrita que difiere de la cadena hablada. Esto es, su orden sintáctico: sujeto, verbo, objeto, por ejemplo, y el tipo de constituyentes que conforman cada estructura lingüística.
- 4) Comprender e interpretar los mensajes escritos a partir del léxico.

Desde la perspectiva de un bilingüismo subordinado, en términos de Weinreich (1959) quien reconoce la dependencia de los elementos léxicos de la L2, con elementos de la L1; al revisar el modelo jerárquico con respecto a la organización de los elementos léxicos y conceptuales en la memoria, este modelo sugiere que los bilingües tienen separados, pero vinculados, dos almacenes léxicos (uno para cada idioma) y uno conceptual compartido. (Altarriba & Mathis, 1997); diferenciado de la vinculación directa de formas de la L2 con sus significados, llamado por el mismo Weinreich, bilingüismo compuesto o coordinado.

El lexicón mental es la colección de palabras asociadas con un lenguaje. Un lexicón es típicamente considerado un diccionario mental. Teniendo dos lexicones podríamos tener dos colecciones de palabras cada una asociada con un lenguaje en particular. El lexicón refleja la ortografía o pronunciación del lenguaje y también la semántica o significado del lenguaje.

El almacén conceptual se refiere a los conceptos que se tienen guardados en la memoria.

El lexicón de la L1 se organiza con base en información semántica, mientras que el lexicón de la L2 se organiza en torno a información fonológica (Namei, 2004).

La morfología es el sistema de elementos que forman la palabra y procesos en el lenguaje. Un morfema es la unidad más pequeña con significado y estos morfemas constituyen unidades de palabras en el lenguaje. Las inflexiones son morfemas que se agregan a un grupo de palabras en las que no cambia su significado. Los morfemas derivacionales pueden cambiar el significado de una palabra.

La sintaxis describe la estructura del lenguaje. Es el dominio de la lengua que se refiere a la disposición gramatical de las palabras en una oración. Esto es, describe el orden de palabras en una frase u oración.

Bialystok señala, además, que los sistemas de escritura podrán determinar el grado en que el desarrollo de las competencias en un idioma se transferirá a la otra lengua bilingüe.

Procesos cognitivos

Estos procesos se refieren, de manera general, a toda habilidad cognitiva que la gente emplea en el aprendizaje. Los procesos son universales e incluyen habilidades como la identificación, la categorización, la asociación y la memoria. (Scovel, 2001: 94). Aquí incluimos también las estrategias de aprendizaje y comunicación que permiten al estudiante ir resolviendo problemas de actuación.

La transferencia está representada por mecanismos cognitivos que subyacen a la adquisición de la L2 y en favor de factores más universales que explican el desarrollo de segundas lenguas.

La transferencia de características de la lengua nativa del alumno en la lengua que aprende puede presentarse en diferentes niveles de la lengua; por ejemplo, en el fonético, morfológico, sintáctico o léxico. Las estrategias de comunicación y aprendizaje, esto aunado a los mecanismos que emplea el alumno de LE cuando intenta comunicarse con un sistema lingüístico aún limitado (Da Silva & Signoret, 2005: 234).

Característica de las lenguas estudiadas

El chino es una lengua analítica⁵ y tonal con un orden sintáctico SVO, se le considera una lengua aislante por no distinguir lexema y morfema gramatical en la palabra; las palabras son invariables; no hay sufijos flexivos, ni procesos morfofonémicos porque no se concatenan; agregan otras palabras para poder modificar el significado de las palabras, además influye el contexto (Norman, 1988). En el nivel verbal, están ausentes las marcas morfológicas de tiempo, número y persona. En el nivel nominal, no hay marcadores de género ni de número; el plural se marca con otra palabra.

⁵ Una lengua analítica es una lengua en la que la mayor parte de sus morfemas son morfemas libres a los que se consideran «palabras» con significado propio. Por el contrario, en una lengua sintética, las palabras se componen de morfemas aglutinados o fundidos que denotan el carácter sintáctico de la palabra.

El coreano es una lengua aglutinante, con un orden sintáctico de SOV; los modificadores preceden a lo que modifican (Ho-Min, 1999). Las acciones se expresan por predicados que son verbos, como *mōgō* 'come' y *anja* 'se sienta', las características por predicados descriptivos que son adjetivos, como *tōvō* 'es caliente' y *cho(h)a* 'es bueno'. Se caracteriza por la ausencia de elementos gramaticales tales como número, género, artículos, morfología fusional, voz, pronombres relativos y conjunciones. Una característica de la gramática coreana es su sistema de desinencias honoríficas y marcas internas de las palabras que señalan las relaciones sociales; la forma de una palabra varía en función del hablante, del oyente (según sea extranjero, anciano, niño o amigo) y de la persona sobre la que se habla.

El japonés también es una lengua aglutinante; no hay diferencias de género en su escritura (excepto en voces citadas), la estructura gramatical es SOV y se usan postposiciones en lugar de preposiciones (Martin, 1987). No existen artículos, ni género gramatical (masculino/femenino), ni número obligatorio y el caso es indicado por clíticos. No está muy extendida la noción de pluralidad. En general, no se usan plurales sino que la pluralidad del sujeto o del objeto se deduce por el contexto. No existe el tiempo futuro. Los tiempos verbales son el pasado y el presente (este último también empleado para acciones ubicadas en el futuro).

El japonés carece de auténticos pronombres, ya que las formas llamadas «pronombres» siempre tienen contenido léxico. En consonancia con la propiedad anterior, los verbos son básicamente impersonales con formas especiales. Los adjetivos verbales tienen una sola forma.

Acercamiento al modelo de Bialystok

Bialystok⁶ propone un marco para el análisis y control de la producción de los sujetos bilingües que puede ser utilizada para explicar los procesos cognitivos subyacentes a partir de la realización de diferentes tareas. En términos generales, una tarea metalingüística nos permite conducir al sujeto a que preste atención a la forma. Esta autora identificó que las tareas metalingüísticas obligan a los niños a pasar por alto información

6 Tomamos este modelo elaborado para hacer análisis en niños para aplicarlo a estudiantes de español cuyo sistema lingüístico es totalmente diferente a la lengua meta.

que los distrae y prestar atención a la información pertinente. De ahí que consideremos que esto puede ocurrir con los alumnos que estudian español como segunda lengua.

El modelo de Bialystok parte de un grupo de tareas que indican la habilidad para identificar los componentes cognitivos que son considerados en condiciones de procesamiento. Para ello, en términos de proceso, es necesario identificar los componentes cognitivos que están involucrados en la solución de tareas metalingüísticas específicas.

La descripción del procesamiento se basa en dos procesos cognitivos que están implicados en la comprensión del lenguaje. Estos procesos se denominan análisis de estructuras de representación y un control de atención selectiva. De esta manera, estos procesos se asocian a la realización de tareas de tipo metalingüístico, de ahí que nos lleve a pensar en el diseño de las mismas a partir del nivel de dificultad en la que el comportamiento del sujeto es cada vez más metalingüístico. Estas tareas se vinculan a un análisis minucioso relacionado con un control alto y otro lento.

El primer proceso: el análisis de estructuras de representación, nos permite observar la capacidad de los sujetos para construir representaciones mentales con más detalle y la estructura de la primera parte del conocimiento implícito. De esta manera, las representaciones son más explícitas, son más susceptibles de acceso consciente y de manipulación intencional. Karmiloff-Smith articula una teoría en la cual propone que la redescipción representacional es el mecanismo central para el desarrollo cognoscitivo.

El segundo proceso, el control de la atención, es el responsable de dirigir la atención a los aspectos específicos de un estímulo o una representación mental como los problemas que se resuelvan en tiempo real. La necesidad de control es más evidente cuando un problema contiene conflictos o ambigüedad y la solución correcta precisa recurrir a una de las dos posibles representaciones e inhibir o resistir la atención a las demás.

La actividad conjunta de los dos sistemas requiere un mecanismo para mantener las lenguas separadas por lo que el rendimiento de fluidez se puede lograr sin intrusiones desde el idioma deseado. Green (1998) propuso un modelo basado en control inhibitorio en el que se suprime el

idioma no relevante por las mismas funciones ejecutivas utilizadas generalmente para controlar la atención y la inhibición.

Para llegar a este nivel de análisis es necesario conocer el tipo de errores a nivel lingüístico que cometen los alumnos extranjeros para después determinar qué tipo de tarea es conveniente con la finalidad de conducir a los alumnos a la reflexión lingüística.

Sujetos

Se tuvo una muestra de 50 alumnos de los cuales solo se analizaron 27: nueve japoneses, ocho chinos y 10 coreanos.

Instrumentos

Se analizaron textos producidos por alumnos que presentaron exámenes de colocación. Los alumnos aplicaron para el nivel básico 4 (B1 del MCER).

Los temas propuestos y de los cuales solo tenían que desarrollar uno fueron:

1. Describir las actividades realizadas por una familia. (A partir de imágenes).
2. Escribir una carta a un amigo (a) en la que se describa algún lugar turístico del país del alumno o de México.
3. Escribir una carta al gerente de una compañía, solicitándole empleo.
4. Elaborar una redacción sobre algún viaje. Se debe incluir una experiencia agradable y una desagradable; y consejos para el que desee visitar ese lugar.

Análisis de datos

Siguiendo el modelo de Bialystok y a partir de los postulados de Jackendoff se realizó el análisis de los datos. Jackendoff (1992) plantea el tema de la existencia de una gramática mental y de los niveles de representación del lenguaje: fonológico, sintáctico y semántico-conceptual que no tienen una correspondencia directa entre sí, ya que ni sus elementos, ni su

estructura, ni ningún otro aspecto son equivalentes. Es decir, cada uno tiene sus leyes propias de composición; a pesar de que la sintaxis restringe la fonología y también, en cierta manera, la semántica (o componente semántico-conceptual, pues para Jackendoff ambos componentes no pueden separarse). El componente semántico-conceptual, que en sentido estricto no es un componente lingüístico sino pre-verbal, necesita la sintaxis para expresarse lingüísticamente. La usa como vehículo.

Las representaciones mentales del componente fonético-fonológico ponen en marcha una serie de patrones motores que a su vez dan las órdenes pertinentes para articular el *output* lingüístico. Algunas de las unidades básicas de este componente, o nivel representacional, son la sílaba, el pie métrico, los rasgos fonológicos, ninguno de los cuales es pertinente para el componente sintáctico, para el que, sin embargo, son concernientes el nombre, el verbo, la preposición, el género, el número, el caso, etcétera. Por su parte el componente semántico-conceptual tiene sus propias unidades. Ninguna de las citadas son válidas para este que, sin embargo, se compone de roles temáticos y argumentos, tales como agente, paciente, objeto, aunque sus unidades por derecho propio son: objeto, estado, evento, lugar, cantidad y tiempo.

El concepto de componente léxico es muy interesante en este autor, pues nos plantea la existencia en cada pieza léxica, que son unidades de la memoria a largo plazo, de tres niveles de representación: el fonológico, el sintáctico y el conceptual. No es lo mismo una pieza léxica que una palabra, que solo es significativa en lo que a la sintaxis se refiere.

La clasificación que se hace de los errores analizados parte de dichos niveles, aunque clasificamos en ortográficos aquellos errores provenientes de las relaciones entre el sistema grafemático y el fonológico; asimismo, se incluyen problemas con la acentuación gráfica. Los errores de sintaxis que muestran la violación de algunas de sus reglas.

Clasificación de los errores

En las siguientes tablas se ejemplifican los errores encontrados según los criterios lingüísticos establecidos.

Tabla 1. Errores ortográficos

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	error	corrección	error	corrección	error	corrección
Ortográfico	Merales	minerales	Oppt unidad	oportunidad	Horible	horrible
	Republica	república	Here re mano	hermano	Turísticas	turistas
	Encu entré	encontré	Moneras	monedas	Disventajas	desventajas
	Framingos	flamingos	Ade quadoz	adecuado	Siempre	siempre
	Quisera	quisiera	Cualequier	cualquier	Emberezada	embarazada
	Ajunto mi	adjunto mi	Empie zar	empezar	Hojo	hoyo
	culiculum	currículum	Empreza	empresa	¿Como estas	¿Cómo estás
	Reg le sar	regresar	Off icina	oficina	mi amigo?	mi amigo?
	Dis fl uté	disfrute	Extranj o s	extranjeros		
	Sal_ dos	saludos				
					Cocinero (persona)	Cocina (lugar)

Tabla 2. Errores morfológicos

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	error	corrección	error	corrección	error	corrección
Morfológico	Sus hija está en la calle.	No corresponde el número	Nací en 8 de junio.	Cambio de artículo por preposición.	En México hay muchos lugares que son super bonitas.	No corresponde el género
	Calles antiguos	No corresponde el género	Me gusta ser maestro	Cambio de género	La clima de Acapulco.	No corresponde el género
	Una montaña profundo	No corresponde el género	Soy bueno por esto.	Cambio de preposición.	Algún gente	No corresponde el género
	Deja-me	Separación del pronombre enclítico	Español y inglés.	Cambio de vocal		No corresponde el número

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	error	corrección	error	corrección	error	corrección
Morfológico	Cocina desayuno para sus familia.	No corresponde el número	El comida	Cambio de género	Mi papá le gustan la plantas.	No corresponde el número
	Sus hermana	No corresponde el número	Está caminiendo	Diptongación	Me agradezco	(por le agradezco) No corresponde el pronombre
	En la viaje	No corresponde el género	En la misma tiempo	Cambio de género	Ella terminé su comida y va para ver la tele.	No hay correspondencia verbal
			Los costumbres mexicanos	Cambio de género	Mexico es maravilla	Uso incorrecto del adjetivo.
			No tenemos este costumbre	Cambio de género	Esperanzaba entrar en el empleo	Uso incorrecto del copretérito.
			Quiero trabaje	El verbo trabajar debe ir en infinitivo.		
			Ella está verando	No hay diptongación		
		La gente es muy apasionado.	Cambio de género			

Tabla 3. Errores sintácticos

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación
Sintáctico	<i>Estimado al gerente.</i>	Generaliza la regla del español al escribir al en el vocativo.	<i>Te presento unos lugares para tú tienes una viajas buenas.</i>	Presenta un interlenguaje restringido.	<i>Ella busca para comida.</i>	Presenta un interlenguaje restringido: No tiene conciencia aún de las oraciones subordinadas en español.
	<i>Yo pienso que muy interesante para ti.</i>	Elide el verbo ser por tratarse de una oración subordinada como ocurre con frecuencia en el japonés.	<i>Puedes visitar las pueblas hay muchas .</i>	Presenta un interlenguaje restringido: No tiene conciencia del género de los sustantivos y confunde significados.	<i>Ella conoce su novio.</i>	Aún no tiene conciencia lingüística de que en español el objeto directo de persona lleva la preposición <i>a</i> .
	<i>El hace dar el agua para árbol.</i>	Presenta un interlenguaje restringido.	<i>Que tengas una viaja buena. tradicionales.</i>	Presenta un interlenguaje restringido: No tiene conciencia del género de los sustantivos.	<i>Porque alguien esta se esperando.</i>	Ausencia del artículo por no existir en el coreano.
	<i>Te recomiendo que ir a una ciudad se llama Kyoto.</i>	Sobre elaboración de una estructura del español con interferencia de inglés por la duplicidad de la <i>m</i> en recomiendo.	<i>Diego va a mire a ella. Y después dar agua flores.</i>	Presenta un interlenguaje restringido: No tiene conciencia aún de las oraciones subordinadas en español.	<i>Zócalo es centro de México.</i>	Ausencia del artículo (el) y del número de los sustantivos.

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación
Sintáctico	<i>Casi todos cultura japones se nacieron.</i>	Transferencia del orden de palabras del japonés. El verbo va al final. Además, generaliza la regla de la acentuación de las formas regulares del pretérito.			<i>En Zócalo podemos comer taco.</i>	Cambio de significado de empleo por "profesión"
	<i>Yo no me gustaba casi toda comida que comí en ese país.</i>	Generalización del orden de palabras del español, con la ausencia del artículo (la) que no existe en japonés.			<i>A mí me gusta trabajar en su empleo.</i> <i>Si hubiera trabajar muy fuerte en tu empleo, voy a trabajar muy fuerte.</i> <i>Si me selecta estará muy contento</i>	Falta de conciencia lingüística en las oraciones subordinadas del español. Presenta un interlenguaje restringido

Con relación al criterio semántico-conceptual, entendido este como «el vehículo del significado y, a su vez, la ventana que nos muestra cómo los hablantes de una lengua conceptualizan o entienden la realidad» (Quiñonero, 1996: 20), podemos observar que sus representaciones mentales están íntimamente relacionadas con la forma de concebir el mundo. De ahí que al encontrarnos con dos lenguas aglutinantes y otra tonal, existe una variedad de representaciones, sobre todo en el caso del chino. Aquí algunos ejemplos en los que se manifiesta esa manera de expresar su visión del mundo a partir de la gramática, como lo expresa la semántica conceptual.⁷

⁷ Aquí se emplean las siguientes fórmulas: SVO= sujeto, verbo, objeto; VC= verbo, complemento, GVC= grupo verbal, verbo complemento; FN= frase nominal; FNSO= frase nominal, objeto, sujeto; OVOC= objeto, verbo, objeto, complemento.

Tabla 4. Aspectos semántico-conceptuales

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación
Semántico-conceptual	<i>Un hombre tiene agua por la planta.</i>	Ella va a hacer desayunar. SVO agua=vida	<i>Usted estás preparando para ir a China.</i>	SVO agramatical	<i>Hace mucho tiempo de verte.</i>	VC Término
	<i>Ella comiendo huevo. Sabe muy feliz.</i>	SVO comer=felicidad	<i>Quiero agradecer la vida.</i>	GVO vida=agradecimiento acción-movimiento	<i>Te recomiendo uno de lugares a que he visitado.</i>	OVOC deseo = experiencia
	<i>Tiene naturaleza supér hermosa.</i>	VOC existir=belleza	<i>Ella ha terminado que lo come.</i>	SVO principio=fin	<i>Como lo te dije ya.</i>	
	<i>Quería ir al lugar se llama "Catedral de mármol"</i>	GVC deseo=lugar	<i>Las cosas urgencias</i>	FN cosas=importante	<i>Cuando lleguemos al hostel, ellos nos pidieron a pagar.</i>	agramaticalidad experiencia
	<i>Lo que mas agradable.</i>	agramaticalidad (lo más agradable)	<i>Por favor que me da una oportunidad.</i>	FNOS petición=favor Agramaticalidad	<i>¿dónde está cajero? Lo que más cercano.</i>	
	<i>Sabes zapatistas allí.</i>	Agramaticalidad saber por haber	<i>Su esposa señora Miriam levantars.</i>	Agramaticalidad	<i>Después encontremos el cajero.</i>	
	<i>Me encantaba del mar hermoso</i>	Agramaticalidad mar=be lleza	<i>¿Ya comise? Ella está espera y luego pasando de caminos.</i>	OVO duda=deseo		
	<i>Ella va a hacer desayunar.</i>	SO Agramatical mujer= acción				

Criterio	Japonés		Chino		Coreano	
	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación	Expresión	Posible explicación
Semántico-conceptual			<i>¿A ti sí interesas la playa?</i>	agramaticalidad interés=gusto	<i>Después de llegue a México.</i>	agramaticalidad meta=acción
			<i>Antes estudiaba en Beijin Instituto de Cervantes.</i>	agramaticalidad acción=lugar	<i>Que produce productos con algunos pueblos</i>	
			<i>Soy gente de viaje.</i>	VO actividad	<i>dónde está sur de México.</i>	
			<i>He viajado casi todos países latinoamericanos</i>	VC movimiento		
			<i>Voy a continuar estudiar.</i>	GV actividad		

Interpretación de los datos

De acuerdo con los niveles ortográfico, morfosintáctico y semántico podemos señalar que en las representaciones de las tres lenguas se presentan los siguientes fenómenos:

En el nivel ortográfico, en chino, japonés y coreano no aparecen los fonemas /r/ y /l/ como fonemas, pero sí aparecen como alófonos de un mismo fonema.

Los japoneses, con mayor frecuencia, confunden las letras r/l esto se debe, probablemente, a que en su sistema fonológico no tienen los fonemas /r/ /l/. Por tal motivo, los japoneses adultos no tienen la capacidad para percibir o producir dichos sonidos. Nuria Sebastián *et al.* (1999: 72), señalan que: «la imposibilidad de los hablantes japoneses para distinguir estímulos como *cala* y *cara* estaría causada por la asimilación de estos dos fonemas (/l/ /r/) a uno de los existentes en su propia lengua». Ejemplos: *repubrica* por *república*, *culicurm* por *curriculum*.

En chino existe el fonema dento alveolar sonoro representado como /l/ que coincide con la consonante l de español. En cuanto a la letra r, no hay tanto problema con la representación de la /r/ porque en el mandarín /r/ se pronuncia un poco como la «r» de «rain» en inglés pero curvando la lengua hacia atrás, tendiendo hacia una «j» inglesa. No obstante, a veces representan otra letra con /r/, ejemplo, *moneras* por monedas. Otros problemas es que toman prestado del inglés letras dobles, por ejemplo, *officina*. Asimismo, no escriben completas palabras largas como extranjeros: extranjos. Cortés Moreno (2014: 177) señala que: «el chino carece tanto del fonema percusivo /r/ como del vibrante /r/ circunstancia que origina confusiones de percepción y de producción entre las líquidas /l/, /r/, sobre todo entre /l/ y /r/».⁸

En el coreano «la /l/ al final de sílaba suena como nuestra letra /l/, pero si la palabra o sílaba siguiente es una vocal su sonido cambia a /r/».

En coreano la /r/ la escriben delante de vocal, de ahí que el alumno haya escrito *horible* (por horrible), y la /l/ va delante de consonante, por eso escribió *siemple*.

Con relación a la morfología cabe señalar que en las tres lenguas hay confusión en el uso del género y del número: *sus hija; calles antiguos; en la misma tiempo; la gente es muy apasionado*. Dada la naturaleza de las lenguas, al no tener un paradigma de conjugación verbal, también presentan manifestaciones de no presencia de formas verbales, la confusión de categoría o la confusión de sustantivo por verbo: *cocina comida* (por prepara comida); *Èl comida* (por él come); *quiero trabaje* (quiero trabajar); *ella está verando* (por está viendo); *esperanzaba entrar en su empleo* (esperaba entrar en ese empleo).

La sintaxis también se encuentra marcada por el orden oracional SOV en el japonés y el coreano y SVO en el chino: *Yo pienso que muy interesante para ti es* (Yo pienso que es muy interesante para ti); *casi todos cultura japones se nacieron*; también presentan problemas con el uso de pronombres: *Diego va a mire a ella* (Diego va a mirarla). Aquí asociamos los ejemplos con aspectos cognitivos, especialmente con las estrategias de comunicación.

⁸ <http://coreanoparaespanoles.marianobayona.com/alfabetocoreano.htm83>, consultada el 20 de mayo de 2015.

En el aspecto semántico conceptual, en las tres lenguas encontramos una influencia directa de la visión del mundo y de la cultura de los alumnos; a través del léxico: *Te presento unos lugares para tú tienes unas viajes buenas* (Te recomendaré unos lugares para que tengas un buen viaje).

Respecto a los procesos cognitivos encontramos que en los niveles bajos presentan un interlenguaje restringido en tanto las estructuras lingüísticas no están aún bien definidas: *El hace dar el agua para árbol*. Transferencia de aspectos relacionados con reglas de la lengua materna, mediante la cual el alumno incorpora elementos fonológicos, morfológicos, semánticos y léxicos en el enunciado de LE: *Esa lucha estuvo abierto en la gymnasio cerca de aeropuerto*. Emplean estrategias como generalización de la regla: el alumno aplica un elemento de LE a contextos inapropiados: *Voy a continuar estudiar* (vacilación entre el uso del infinitivo y el gerundio); Sustitución de significados: *Ella comiendo huevos. Sabe muy feliz* (Confusión entre saber y haber), *soy gente de viaje* (soy agente de viajes); Invención de palabras: el alumno crea palabras que no existen: *extranjos, emberezada* (extranjeros, embarazada). Transferencia del orden de palabras: *Yo pienso que es muy interesante para ti es* (SOV como en las lenguas estudiadas). Sobreelaboración: se producen oraciones poco usuales: *En México hay lugares que son súper bonitas*. Omisión de palabras: *Antes estudiaba en Beijing Instituto de Cervantes* (Antes estudiaba en Beijing en el Instituto Cervantes). Reducción del mensaje: omite subtemas de la información que quiere comunicar: *Hace mucho tiempo de verte* (hace mucho tiempo que no te veo).

Propuesta de actividades

Si tomamos en cuenta la naturaleza de las lenguas estudiadas, veremos que en el proceso de adquisición del español por alumnos del nivel B1, aún no han consolidado algunas estructuras lo que no les permite ser competentes en el sistema lingüístico de la lengua meta. No obstante, nos posibilita diagnosticar que es necesario implementar, desde el punto de vista pedagógico, una estrategia didáctica que nos ayude, siguiendo a Bialystok, a conducir a alumnos asiáticos a realizar tareas metalingüísticas que promuevan el desarrollo de los procesos de análisis de estructuras de representación y un control de atención selectiva. Para ello, los datos

obtenidos nos ayudan a preparar actividades que se pueden aplicar al inicio de los cursos de Básico 4 (o de alumnos cuya competencia lingüística corresponda al B1 de MCER)

Estas actividades están basadas en ejercicios tradicionales, pero dentro de un contexto.⁹

Ejemplos:

1. Escribe debajo de cada imagen el nombre que les corresponda. Elígela del cuadro

(Tarea a nivel de asociación de significado con significante)

República/currículum/saludo/monedas/minerales/oficina



⁹ Las muestras de ejercicios que se presentan no corresponden a una secuencia didáctica, solo tratan de ejemplificar de qué manera se puede ayudar a los alumnos a tomar consciencia de sus errores para que puedan corregirlos.

2. Se presentan unidades léxicas para que el alumno identifique que el artículo permite expresar el género y número del sustantivo al que acompaña.

Ejemplo:

Escribe el artículo que corresponda.

_____ currículum

_____ monedas

_____ oficina

_____ minerales

_____ saludo

3. Con objeto de que el alumno tome conciencia del error, se le conduce a la focalización del mismo.

Ejemplo:

1. Marca el error en las siguientes oraciones y escribe la oración correcta.

a) Yo pienso que muy interesante es.

b) Puedes visitar las pueblos.

c) Te recomiendo que ir a una ciudad llamada Kyoto.

d) Ella ha terminado que lo come.

e) No tenemos este costumbre.

5. Es importante que el alumno conozca el significado de las palabras para ello se propone la realización de ejercicios como el que se presenta.

Ejemplo:

a. Relaciona las columnas. Toma en cuenta el significado de las palabras.

Cocina	()	a) lugar para dormir
Saber	()	b) lugar para preparar los alimentos
Gente	()	c) persona que llega de fuera a un país
Hotel	()	d) conocer
Extranjero	()	e) conjunto de personas

6. Finalmente, vendrá el trabajo de producción a nivel discursivo para ello se le pide una breve tarea.

Ejemplo:

Escribe una carta solicitando empleo. Toma en cuenta las partes que la conforman.



Conclusiones

En este primer intento por clasificar el tipo de errores que presentan alumnos asiáticos que asisten al Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM, permitió tener claros aquellos aspectos lingüísticos: léxicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, en los que hay mayor incidencia de error, así como tener mayor control sobre los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje del español.

Respecto a la propuesta de actividades, cabe señalar que se proponen para estudiantes que están ubicados en un nivel A1 del MCER porque es

necesario que ellos tomen consciencia de esos fenómenos lingüísticos y cognitivos que le impiden dominar la lengua meta, que de alguna manera, siguiendo a Bialystok, demuestran una inconsciencia de la existencia de dichos fenómenos, lo que les impide desarrollar un bilingüismo completo, según lo propuesto por Signoret (2005: 39).

Por lo anterior, es necesario buscar alternativas pedagógicas como la preparación de ejercicios mecánicos, actividades de identificación de errores, producción de frases y oraciones correctas, así como la elaboración de tareas relacionadas con la expresión escrita que favorezcan la adquisición del español como L2/LE. Desde el punto de vista lingüístico, el bilingüismo completo permite un desarrollo idóneo de la cognición y de la metacognición, según lo expresado por Karmiloff-Smith en alumnos que aparentemente presentan los mismos errores lingüísticos y a los que hay que conducir al análisis de la estructura de representación, que les permitirá la construcción de representaciones mentales y, finalmente el control de la atención en aquellos aspectos formales de la lengua.

Bibliografía

- Altarriba, J. & K. M. Mathis (1997). Conceptual and Lexical Development in Second Language Acquisition. En *Journal of Memory and Language*, 36, pp. 550-568.
- Belinchón, M., A. Riviere & J. M. Igoa (2009). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., G. Luk, & E. Kwan (2005). Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read: Interactions among Languages and Writing Systems. En *Scientific Studies of Reading*, 9 (1), pp. 43-61.
- Cook, V. & B. Bassetti. (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Psychology Press.
- Cortés Moreno, M. (2013). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. En *Monográficos Sinoele*, 10, 2014. *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf

- Chin Ng B. & G. Wigglesworth (2007). *Bilingualism. An advanced Resource book*. Londrés: Routledge.
- Green, D.W. (1998). Bilingualism and thought. En *Psychologica Belgica*, 38. 253-278.
- Ho-Min, S. (1999). *The Korean Language*. Cambridge Language Surveys.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- Jackendoff, R. (1992). *Languages of the mind*. Cambridge: MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, M.A.: MIT Press
- Martin, S.E. (1987). *The Japanese Language Through Time*. Yale University
- Namei, S. (2004). Bilingual lexical development: A Persian-Swedish Word Association Study. En *International Journal of Applied Linguistics*, 14, pp. 363-388.
- Norman, J. (1988). *Chinese, Cambridge Language Surveys*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quiñonero, J. (1996). *Lengua y comentario de texto*. Barcelona: Octaedro.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Scovel, T. (2001). *Learning New languages a Guide to Second Language Acquisition*. Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Sebastián-Gallés, N., L. Bosch & A. Costa (1999). La percepción del habla. En Vega M. & F. Cuetos (1999). *Psicolingüística del español (71-72)*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Signoret, A. (2005). Bilingüismo, cognición y metacognición. En Akerberg, M. (2005). *Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios y perspectivas*. México: CELE-UNAM.
- Signoret, A. (2014). Neuropsicología del bilingüismo. En Signoret, A., A. L. Rodríguez-Lázaro, R. E. Delgadillo & M. L. E. Jiménez (comps.). (2014). *Psicolingüística del bilingüismo : diversos enfoques*. México: UNAM.
- Weinreich, U. (1959). *Language in Contact*. Nueva York: Linguistic Circle of New York.