

*H*UMANITAS
1999

ANUARIO DEL CENTRO DE
ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

26
✱

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

EDUCACIÓN BILINGÜE EN NORTEAMÉRICA Y EUROPA

Mtra. Laura Esthela García Álvarez

"Los programas europeos para los jóvenes favorecen los intercambios, pretenden aumentar la movilidad de los jóvenes y las experiencias asociativas, promover la modernización de la formación profesional y el aprendizaje de las lenguas y estimular la cooperación entre los investigadores."

(Comisión de las Comunidades Europeas, 1992:5)

Introducción

La relevancia actual de la educación bilingüe radica en las mismas razones que en los albores de la civilización. Pueblos o comunidades con lenguas diferentes que necesitan comunicarse por razones económicas, políticas, sociales, religiosas, culturales o meramente geográficas. Además, conforme avanza la globalidad anunciada como emblema del siguiente milenio, para bien o para mal, esta necesidad se vuelve imperiosa ante la creciente movilidad geográfica no sólo de empresas, y por ende empleos, sino también de alternativas internacionales para la educación.

Un ejemplo de ello es el programa de Movilidad Académica Regional, RAM por sus siglas en inglés (Regional Academic Mobility), mediante el cual los países firmantes del Tratado de Libre Comercio (TLC) México, Estados Unidos de Norte América (EUA) y Canadá apoyan el intercambio trilateral de alumnos y maestros. Universidades públicas de estos tres países, entre las cuales se cuenta la Universidad Autónoma de Nuevo León, participan con el fin de propiciar un mejor y mayor entendimiento cultural, académico y profesional.

Con el objeto de ofrecer una oportunidad para la formación de estudiantes de nivel medio superior con un dominio aceptable de la lengua inglesa, que les permita aprovechar las ventajas de esta movilidad, la Universidad Autónoma de Nuevo León ha desarrollado un programa piloto de preparatoria bilingüe. Para la elaboración del mismo se realizó la presente investigación documental con el fin de identificar y analizar diferentes modelos de educación bilingüe. En el volumen previo de este

anuario fueron presentados algunos de los modelos representativos utilizados en México y resto de Latino América.

Se intenta, en la medida de lo posible, rastrear la historia de estos modelos para identificar las causas de su evolución o permanencia, así como para localizar coincidencias y diferencias con las condiciones contextuales de nuestra realidad local. Lo anterior permite la planeación y toma de decisiones informada de acuerdo a los lineamientos de la UNESCO (1998) "Pensar globalmente y actuar localmente".

Educación bilingüe en E.U.A. y Canadá

La historia de los Estados Unidos desde sus orígenes ha sido multicultural y por lo tanto multilingüística. Cuando los ingleses compraron la isla de Manhattan, en ella se llegaron a hablar dieciocho lenguas europeas diferentes, además de las aproximadamente quinientas lenguas de los nativos de Norte América. No es impensable entonces que por motivos de vecindad y necesidad de interactuar de las diferentes comunidades haya sido necesario cierto grado de bilingüismo sino es que plurilingüismo, al menos funcional. Sin embargo no existe una historia documentada de esta época y sólo se puede inferir a partir de informaciones aisladas en documentos (Crawford citado en Ovando, 1990:344).

De lo que sí existe documentación es de la enseñanza bilingüe y en algunos casos monolingüe en un idioma diferente al inglés -alemán-, francés, español, noruego entre otros, e incluso Cherokee- desde 1850 hasta antes de la Segunda Guerra Mundial. Wisconsin, Iowa, Kansas, Minnesota, Indiana, Nebraska y Oklahoma son algunos de los estados que aprobaron leyes para impedir que se interfiriera con la educación en una lengua extranjera. Concretamente, entre 1880 y 1900, un millón de niños americanos recibió su educación primaria en inglés y alemán (Genesee, 1987:2; Crawford citado en Ovando, 1990:345).

Sin embargo, esta situación cambió radicalmente a partir de principios de siglo cuando la idea de "americanización" o lealtad a los Estados Unidos se ligó al hecho de la habilidad para hablar inglés. La asociación entre nacionalismo y lengua tuvo su origen en el Renacimiento, y su época de esplendor en el Romanticismo, de donde fue retomado posteriormente por los socialdemócratas alemanes (Lewis, 1977:152). La defensa de la lengua nacional se convirtió así en sinónimo de la defensa del país. En este caso, como muestra de su 'americanidad', los ciudadanos de E.U.A. debían demostrar su dominio de la lengua inglesa. Quien no lograba

aprenderla o pretendía tener además otra lengua era visto poco menos que como un traidor a la patria. Esta xenofobia se acentuó aún más durante la Primera Guerra Mundial. En 1919 se revirtieron en diecinueve estados las leyes que permitían el uso de otras lenguas en la escuela, e incluso se prohibió el uso del alemán, por considerarlo subversivo, en reuniones públicas, llamadas telefónicas y en la calle (Hakuta 1986:168; Ovando, 1990:345).

Programa bilingüe inglés-español

Esto afecta profundamente la evolución de la educación bilingüe pública, la cual entra en un *impasse* que dura de la década de los años veinte hasta el año de 1963. En este año se aprueba el presupuesto para el primer programa de educación bilingüe (español-inglés) después de la Segunda Guerra Mundial, el cual se realiza en Coral Way Elementary School en el condado de Dade, Miami. Este súbito resurgimiento de la educación bilingüe pública se debe, primordialmente, a la conjunción de diversos factores políticos (Genesee, 1987:133; Nunez, 1994:12).

Con la entrada a E.U.A. de los refugiados cubanos, en su mayoría profesionistas de clase media y media alta, que huían del comunismo y quienes supuestamente regresarían a Cuba una vez derrocado Castro, el gobierno y los ciudadanos norteamericanos recibieron calurosamente a esta minoría ilustrada -tan diferente de otras minorías de habla hispana, piénsese en los portorriqueños y mexicanos- y se decidió proporcionar educación adecuada a los hijos de estos refugiados para que no se interrumpiera su desarrollo (Genesee, 1987:133-4).

Para el diseño de este programa se conjuntó un equipo formado por maestros y administradores de Puerto Rico y Cuba con amplia experiencia en la enseñanza del inglés como segunda lengua (*English as a Second Language ESL*) (Hakuta, 1986:193-8). Lo anterior aseguró no sólo un mayor conocimiento de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en inglés y español, sino que sirvió de enlace de los mejores intereses entre la comunidad, la escuela y los padres de los estudiantes que se embarcarían en este experimento-aventura, cuyo éxito repercutiría en el desarrollo de posteriores programas similares con resultados no siempre igual de exitosos.

Paralelo a lo anterior, el movimiento de Derechos Civiles promovió una educación más equitativa, lo cual repercutió en una educación favorecedora no sólo de la desegregación racial, sino además de la

educación bilingüe y la educación especial, entre otras (Sleeter, 1987:421). La entrada oficial del bilingüismo a la educación proporcionada por el Estado está señalada por el título VII en el Acta de 1968 —la cual es una enmienda hecha al Acta de 1965 de la Educación Elemental y Secundaria en E.U.A. Esto representó la culminación de las demandas de igualdad de programas y de educación bilingüe de las organizaciones de chicanos en el sudoeste de EUA. Tal enmienda estaba encaminada a subsanar las deficiencias de aprovechamiento de los estudiantes con habilidades limitadas para hablar en inglés (*Limited English Proficient Students LEPS*) y provenientes de familias cuyos ingresos fueran menores a 3,000 dólares anuales, (Blanco, 1978, citado en Hakuta, 1986:198).

El beneficio se extendió luego a otras minorías gracias a una demanda ganada en 1974, que dio pie luego a otras demandas similares por parte de diferentes grupos étnicos. En la primera demanda (*Lau vs Nichols*) los alumnos de ascendencia china de la Escuela Unificada del Distrito de San Francisco argumentaron que dado que no había programas especiales para satisfacer sus necesidades lingüísticas, sufrían una desigualdad de oportunidades en la educación ya que no podían aprovechar la instrucción en inglés por no dominar este idioma (Fishman, 1976:xiii, Otheguy, 1982:301; Hakuta, 1986: 135). La Suprema Corte de los Estados Unidos falló que la escuela debía aplicar su experiencia para la solución al problema y rectificar la situación. En respuesta a ello, el Consejo de Educación de San Francisco ofreció un programa de educación bilingüe y bicultural a los grupos de español, chino y filipino que conformaban el 80% de la población estudiantil del distrito.

Asimilación o pluralismo

Existe una amplísima variedad de modelos de programa para la instrucción en una segunda lengua o en lengua extranjera en los Estados Unidos de Norteamérica. Una distinción mayor sería, por una parte, aquéllos que buscan la asimilación a la cultura americana y, por otra, los que buscan el pluralismo o el enriquecimiento multicultural.

En este apartado no se hará mención a los programas de enseñanza de una lengua extranjera en E.U.A., con el fin de no extender innecesariamente este punto. Sólo mencionaremos que en aparente contradicción existe un fuerte interés por parte de las autoridades de educación de que los estudiantes angloparlantes —grupo mayoritario— alcancen el dominio de una lengua extranjera en la escuela, mientras estas mismas autoridades no demuestran un interés consistente por que los estudiantes de los grupos

minoritarios mantengan su lengua materna o ayuden a los del grupo mayoritario a aprenderla. Además, estos programas en su mayoría están basados en los programas de inmersión canadienses, mismos que se verán más adelante. Sin embargo, se hará una referencia un poco más detallada de los principales modelos de programas bilingües para tener una idea clara de la historia, orientación y aplicación de éstos.

En sus orígenes, la educación bilingüe en los Estados Unidos tiene como objetivo primordial proporcionar a las minorías étnicas de inmigrantes recientes —con habilidad limitada en el inglés (*LEPS*)— igualdad de oportunidades en la educación. Las escuelas étnicas privadas sumaban 2,000 en 1960, y la mitad de ellas usaba una lengua diferente del inglés como medio de instrucción (Otheguy, 1990:311). A pesar de que a nivel público siempre ha existido una actitud en pro de la integración, las estrategias han resultado oscilantes entre el apoyo a la educación asimilacionista, o de orientación sustractiva, y la pluralista, o de orientación aditiva. Muestra de esto es el apoyo reciente a movimientos como “Sólo Inglés” (*English Only*), que incluye las organizaciones “US English” y *English First*, y aboga por una instrucción en inglés desde el principio con el supuesto fin de lograr una más rápida integración de los emigrados. Por otra parte, cabe mencionar que como respuesta a este movimiento aparece el movimiento de enfoque aditivo “Inglés más” (*English Plus*) el cual busca que los niños adquieran fluidez en inglés sin perder su lengua materna (Baker, 1993:350).

El término educación bilingüe en Estados Unidos de Norteamérica abarca una amplia gama de actividades o modelos de enseñanza. *Grosso modo*, sin embargo, se puede establecer dos corrientes de pensamiento que permean el conjunto de actividades que cada modelo involucra. Una de estas corrientes concibe a la educación bilingüe como un paso por cuya intermediación el recién inmigrado se incorporará a la cultura norteamericana, fundiéndose en ella, y por ende, perdiendo parcial o totalmente su cultura propia. A este enfoque se le puede denominar de “asimilación a la cultura americana” o sustractivo (Otheguy, 1982:303). La otra apoya la enseñanza de los contenidos a través de la lengua materna, reconociéndola como igualmente valiosa. Lo cual aparentemente conlleva a un multiculturalismo o al menos pluralismo. Sin embargo, esta disyuntiva puede no corresponder solamente a lo que indique un curriculum. Tiene mayor importancia la actitud del docente, de la administración y del sujeto mismo de aprendizaje, puesto que el curriculum puede convertirse en letra muerta frente a una metodología inapropiada o una actitud negativa por parte de administrativos o maestros, y aun del sujeto y la comunidad misma.

El inglés como segunda lengua

De las estadísticas de O'Malley (1982, citado en Hakuta 1986:201) sólo un 23% de un total de 1.7 millones de estudiantes con habilidad limitada en inglés (*LEPS*) en EE.UU. está inscrito en programas bilingües, 11% asiste a salones cuyas clases se proporcionan en inglés y sólo recibe clases de inglés como segunda lengua (*English as a Second Language, ESL*), y el 58% está ubicado en grupos de clases sólo en inglés. En 1983 las cifras fueron en apariencia más halagüeñas pues se menciona que un 40% recibe servicios clasificados como "movimiento de instrucción de cursos de contenido en lengua materna hacia instrucción totalmente en inglés" (Hakuta 1986:205); en 1989-90 2.03 millones de estudiantes *LEP* (Olsen, 1991:3). «De acuerdo a la Schools and Staffing Survey 1993-94, más de 2.1 millones de estudiantes de escuelas públicas son considerados *LEP*, lo cual representa un 5% de la población total de estudiantes de escuela pública . . . El 76 por ciento de las escuelas con registro de *LEP* ofrecen programas de Inglés como segunda lengua (*ESL*), y el 36 por ciento proporcionan programas de educación bilingüe . . . Trece por ciento de las escuelas (4,832) que tienen alumnos *LEP* registrados no cuentan con programas de *ESL* ni con programas bilingües, y 3 por ciento de todos los estudiantes *LEP* (59,373) asisten a estas escuelas . . . El treinta por ciento de los maestros que instruyen estudiantes *LEP* ha recibido capacitación para enseñar a estudiantes *LEP*, y menos de un 3 por ciento de los maestros con estudiantes *LEP* tienen algún tipo de grado en *ESL* o educación bilingüe.» (National Center for Education Statistics 97-472).

| Categoría | O'Malley 1982 | Olsen 1989-90 | NCES 1993-94 |
|-----------------------------|-------------------|------------------|----------------------|
| <i>LEPS</i> | 1.7 millones | 2.03 millones | 2.1 (5% pobl. total) |
| <i>ESL</i> | 11% (estudiantes) | | 76% (escuelas) |
| Ed. Bilingüe | 23% (estudiantes) | | 37% (escuelas) |
| No <i>ESL</i> /Ed. Bilingüe | 58% (estudiantes) | | 3% (estudiantes) |

Tabla 1. Estudiantes con habilidades limitadas para hablar inglés (*LEPS*) y diferentes programas de inglés que se ofrecen en escuelas públicas de E.U.A.:
Materias en inglés e Inglés como Segunda Lengua (*ESL*)
Materias en lengua materna y en inglés además de enseñanza de Inglés como Segunda Lengua (Ed. Bilingüe) Materias en lengua materna e inglés sin enseñanza de Inglés como Segunda Lengua (No *ESL*/Ed. Bilingüe)

No obstante lo aparentemente alentador de estas cifras, el Dr. Hakuta (*Curriculum Perspectives*, 1995: 15) afirma que una investigación evaluativa de la educación bilingüe señala que sin importar el enfoque usado para la enseñanza a niños con habilidad limitada en el inglés (*LEP*) ésta ha revelado ser de no muy alta calidad, ya que tiende a enfatizar habilidades de

bajo nivel. Esto, aunado a los datos del NCES de que sólo el 3 % de los maestros de educación bilingüe o *ESL* de los *LEPS* tiene grado y el 30% ha recibido sólo algún nivel de capacitación, explica el poco éxito de la educación bilingüe en EUA y el avance de movimientos como el *English Only*.

Esto ya había sido mencionado por Fishman (1976:20) quien señalaba, hace más de veinte años, las mismas carencias que actualmente enfrenta la educación bilingüe en E.U.A.: carencia de fondos suficientes, de personal capacitado, de experiencia evaluada y de perspectiva sociohistórica. Cabe mencionar, sin embargo que los resultados de la educación bilingüe son más alentadores en unos grupos minoritarios que en otros. Concretamente, los resultados de la educación bilingüe para algunos grupos minoritarios asiáticos son muy favorables, mientras que para los grupos mexico-americanos no son especialmente alentadores. Genesee (1987:143) señala que, de acuerdo a diversas investigaciones, esto parece indicar que además de los factores de diferencia socioeconómica y cultural el factor de ambivalencia ante la propia cultura y la cultura del grupo mayoritario juega un papel importante en los logros alcanzados por los estudiantes.

Programa de inmersión en Canadá

Veamos ahora el caso de Canadá. Como se mencionó anteriormente, en la década de los sesenta se introdujo en Quebec un tipo de educación bilingüe conocido con el nombre de Modelo Bilingüe de Inmersión y cuyos resultados fueron sorprendentemente exitosos (Stern, 1983:271; Genesee, 1987; Hakuta, 1986; Snow, 1989; Crystal, 1994). Estos programas de inmersión canadienses se dieron como "respuesta a eventos políticos sociolingüísticos particulares en la provincia de Quebec y Canadá" (Genesee, 1987:11; traducción de la autora).

Los padres de una minoría de habla inglesa (lengua oficial en 8 de 10 provincias) en la pequeña comunidad suburbana de St. Lambert, Montreal, deseaban que sus hijos se desarrollaran con soltura en francés (lengua oficial en 2 de 10 provincias), para que pudieran participar más activamente en una sociedad donde la importancia del francés, que se encontraba en desventaja, ganaba preeminencia. Recuérdese las tendencias separatistas del sector francés de Canadá en los últimos 25 años que llevaron a lo que se denominó la Revolución Pacífica (*The Quiet Revolution*), la cual reclamaba trato igualitario al sector francés y al inglés de la confederación. Algunas evidencias del estatus inferior del francés se observaban en: 1) legislación -

número de provincias que lo consideran lengua oficial; 2) patrones de uso de la lengua –para trabajo/negocios inglés, para la familia francés; 3) actitudes hacia la lengua –reacciones frente al hablante, según sea en inglés o francés (Lambert *et al.*; 1960, citado en Genesee, 1987:8). Este programa recibió un gran apoyo político pues la lengua francesa podía servir como vehículo de unión, no sólo de revalorización del estatus de la lengua sino de la población que habla esa lengua. Una clara muestra de planeación de lengua que se manifestó en políticas de lengua a nivel a nivel federal y provincial fue lo que definitivamente impulsó este modelo (Cohen y Swain, 1976:49).

La decisión de estos padres de St. Lambert de ofrecer enseñanza de contenidos en francés, se apoyó en las teorías neuropsicológicas, psicolingüísticas y sociopsicológicas de la época (Genesee, 1987:13). La característica principal de los programas de inmersión es el uso de la segunda lengua para la enseñanza de las materias del curriculum regular, y se basa en el concepto de que para aprender una lengua “ los alumnos deben participar en una comunicación interesante, significativa y con un propósito determinado (Macnamara, y Terrell, citados en Genesee, 1987). De esta manera se enfatiza la adquisición de una segunda lengua para desarrollar actividades académicas. Los programas de inmersión se caracterizan por el uso de L2 por el personal docente y los estudiantes, al menos después de una fase preliminar durante la cual se permite a los alumnos el uso –entre ellos y con los maestros– de su lengua materna (Genesee, 1987:26).

Como se mencionó anteriormente, la participación en el programa es voluntaria, éste tiene dos metas académicas: aprender las habilidades y conocimientos de las asignaturas del programa de estudios y lograr el mayor dominio de la segunda lengua; el enfoque del programa es aditivo, los estudiantes ingresan con niveles similares de dominio de la segunda lengua. Además, el grado de convicción y compromiso de los profesores, padres y de los mismos niños afectan positivamente el ambiente de la escuela y la motivación y rendimiento de los involucrados.

Otras estrategias características del modelo de inmersión canadiense son el uso de maestros monolingües de la segunda lengua y el establecimiento de territorios franceses dentro de la escuela. Esto es: el salón de las materias de francés, con el maestro monolingüe francés y el uso obligatorio del francés en estos salones ayuda a promover el aprendizaje de este idioma (Genesee, 1987:17).

Hay dos entornos para el modelo de educación bilingüe por inmersión en Canadá. Uno es el de los centros de inmersión, en donde sólo se ofrece este tipo de programa, y proporciona un medio ambiente rico en francés

donde prácticamente la totalidad de la comunicación es en este idioma. El otro es el de las escuelas que ofrecen el programa regular en inglés y el programa de inmersión en francés. En estas escuelas la comunicación dentro de los salones de clase del programa de inmersión se da en francés, pero el resto de la comunicación –pasillos, cafetería– es en inglés. La evidencia hasta el momento sugiere que el aprendizaje del francés es más efectivo en los centros de inmersión que en las escuelas con los dos programas (Genesee, 1987,53).

Según apreciación de Fishman (1976:127), la población estudiantil es evidentemente de clase media –una muestra auto-seleccionada con altas probabilidades de éxito académico. Después de cinco meses de inmersión, los estudiantes se comunican en inglés en los pasillos y la cafetería. Están complacidos con ellos mismos y sus maestros. Aunque la fonología es obviamente inglesa, las preguntas, respuestas y comentarios de los alumnos en clase son completos y espontáneos. No obstante, de acuerdo a Larsen-Freeman (1991:319), Swain reporta que los estudiantes de inmersión, no sujetos a instrucción formal de la segunda lengua, no llegan a dominar una amplia gama de sintaxis y morfología (no-marcada) antes de siete años.

Después de algunos años de éxito del modelo de inmersión canadiense, se trasladó de la población de estudiantes voluntarios de clase media y de alto promedio académico, a estudiantes voluntarios de clase trabajadora y promedios académicos no tan altos (Holobow, Chartrand y Lambert, citados en Genesee, 1987:94). Aquí la deserción es mayor (14 de 116). Los maestros no son nativos de L2, y no prevalece la atmósfera del francés que se observa en la preparatoria de clase media. Sin embargo su nivel de rendimiento académico, a decir de los maestros y director del plantel, es alto. Así mismo se observa un grado substancial de facilidad en el manejo de francés (Fishman, 1976:128).

De acuerdo a Genesee (1987:61) éstos son los hallazgos en Canadá respecto a los diferentes modelos de inmersión:

1. los estudiantes de los programas de inmersión total primaria alcanzan niveles más altos de dominio de la segunda lengua que los estudiantes de programas de inmersión parcial en primaria;
2. los estudiantes de inmersión primaria logran niveles de dominio de la lengua superiores o equivalentes a los de los estudiantes de inmersión secundaria; y
3. los estudiantes de inmersión total en primaria generalmente alcanzan niveles más altos de dominio que los estudiantes de un año de inmersión

tardía, y dominio superior o equivalente a los de los de dos años de inmersión tardía.

Atendiendo al punto 3 arriba mencionado, se puede observar que los niveles de dominio alcanzados por estudiantes de inmersión total durante los 6 años de primaria son equiparables a los alcanzados por los estudiantes de inmersión tardía en 2 años. Genesee afirma que los estudiantes jóvenes son aprendices más eficientes de la segunda lengua que los estudiantes niños, y que es más importante la intensidad de la exposición a la segunda lengua que su duración, por lo cual es posible esperar que los estudiantes del programa bilingüe de la preparatoria de la UANL alcancen niveles más que aceptables de dominio de la lengua en dos años, sobre todo gracias a la madurez de las habilidades cognitivas que poseen en comparación con los niños de primaria.

Como lo establece Baker, es importante no considerar las enseñanzas por inmersión en Canadá en términos únicamente educativos, sino también reconocer la orientación de la ideología política, social y cultural que al promover el bilingüismo, promueve también una clase diferente de sociedad. Además, hay que considerar los aspectos tanto positivos como negativos que los mismos canadienses han señalado en este rubro. Por una parte, la inmersión puede apoyar a las comunidades de lengua francesa, aumentando las oportunidades de los francófonos fuera de Quebec al promover el bilingüismo en el sector público (discutiblemente en el sector privado). Sin embargo, otros argumentan que en realidad la educación por inmersión es como el caballo de Troya, propicia una posterior asimilación al inglés por parte de algunos francófonos. «Los francófonos se preguntan si el aumento de los anglófonos bilingües no servirá sólo para privarles de la histórica ventaja que ellos han gozado al ocupar puestos bilingües. . .» (Lapkin, Swain y Shapson, 1990:649). Como apunta Baker (1993:250-1), la enseñanza por inmersión puede actuar para reproducir a los grupos de élite, dando a los niños anglófonos que tienen capacidades bilingües una ventaja en el mercado de trabajo.

Como puede observarse no todo es color de rosa respecto a los programas de inmersión canadiense, al menos para los canadienses. En cuanto al éxito en cifras de la educación bilingüe en Canadá, tenemos los siguientes datos: El número de estudiantes inscritos en programas de inmersión ha aumentado de aproximadamente 17,763 en 1976 a 102,168 en 1982 (Stern, citado en Genesee, 1987). Las cifras aportadas por Baker (1993:230) hablan de un incremento constante: un cuarto de millón de canadienses anglohablantes en aproximadamente 1 600 escuelas de

inmersión francesa, lo cual representa el 6% del total de la población escolar en Canadá.

Así mismo la investigación generada por estos programas ha incursionado en otros campos distintos a la sola comparación o búsqueda de relación causal entre el nivel del cociente intelectual y bilingüismo, generando nuevas alternativas para medir el aprovechamiento y el impacto del bilingüismo en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Otros programas

Los programas de inmersión en Canadá no se limitan a los de enriquecimiento con una lengua de igual estatus, incluyen otros modelos del enfoque aditivo: Mantenimiento de lengua patrimonial, de inmersión en dos lenguas, y el de inmersión centrada en tareas.

Un ejemplo de programa de revitalización de una lengua patrimonial es el programa de educación bilingüe en inglés y ucraniano para los hijos de inmigrantes ucranianos del occidente de Canadá. Así mismo el programa de educación bilingüe en inglés y la lengua de la comunidad Mohawk, pobladores aborígenes de Canadá.

El programa de doble inmersión en hebreo-francés resulta relevante como modelo de educación multilingüe y multicultural, sobre todo por la connotación de revitalizar el uso de una lengua de valor religioso —el hebreo—, y el de promover el uso de una lengua de valor nacional: el francés (Genesee, 1987:62).

En cuanto a los programas de educación bilingüe de inmersión centrada en tareas, su particularidad radica más bien en la metodología de trabajo y no debe considerarse en sí mismo como un modelo de programa bilingüe diferente. Estos programas tienen la particularidad que los estudiantes trabajan en proyectos de su elección de forma individual o en pequeños grupos, sobre temas generales y con guías prescritas por los maestros. Stevens (citado en Genesee, 1987:75) sugiere que las razones para el éxito evidente de este enfoque puede residir en la motivación proporcionada por el uso de la lengua en situaciones de elección personal y en las oportunidades proporcionadas por el discurso prolongado con los compañeros. Ellis (citado en Genesee, 1987) menciona ocho características/rasgos del discurso que pueden ser importantes para el aprendizaje de la lengua, y por lo tanto para su enseñanza, y que coinciden con el modelo de inmersión centrado en tareas:

1. cantidad del input.
2. la necesidad de comunicarse.
3. control independiente sobre el contenido proposicional del discurso (esto es, los significados a expresar en el discurso).
4. adherencia al principio del "aquí y el ahora".
5. el desempeño de una variedad de actos del habla.
6. input rico en directivas (ej.: imperativos: "Termina tu trabajo" y enunciados de necesidad: "Quiero que hagas el ejercicio 3").
7. input rico en expresiones "extendidas" (ej.: expansiones).
8. práctica sin inhibiciones.

Como puede observarse, tanto el enfoque como los resultados de los programas de inmersión en E.U.A. y Canadá son, en general, contrastantes. Sin embargo, esto resulta comprensible si se considera que la educación bilingüe para grupos minoritarios presenta características tan diferentes en ambos países. Por una parte, en los E.U.A. la enseñanza del inglés como segunda lengua presenta una dicotomía muy evidente. Algunos de los programas son de enfoque sustractivo y otros de enfoque aditivo. Las carencias mencionadas por Fishman se han agudizado en la actualidad, sobre todo lo referente a fondos suficientes y maestros capacitados. Los grupos de oposición –*English Only, English First*– poco a poco van ganando batallas y logrando que se reduzca el escaso presupuesto para los programas bilingües de enfoque aditivo (s/a NCBE, 1994). Y sobre todo no hay una política de educación bilingüe clara a nivel nacional.

Por otra parte, una clara muestra de planeación de lengua con políticas –tanto en la administración central como en las provincias– que apoyan una educación bilingüe en el plano social, económico, académico y de investigación han logrado un éxito considerable en Canadá. Desde el enfoque aditivo, que considera como enriquecimiento el aprendizaje de una lengua de estatus internacional, y nacional, similar al inglés –francés– como segunda lengua, hasta los niveles de aceptación y compromiso con los programas de inmersión, por parte de las instituciones, maestros, alumnos y comunidad, el modelo canadiense representó un hito en la historia reciente de la educación bilingüe.

Planeación de lengua en la Unión Europea

La Unión Europea está conformada por 15 países y en ella viven 370 millones de personas. Su gran desafío es arribar al siglo XXI en un espacio unificado, sin fronteras nacionales, y en el que circulen libremente personas,

mercancías, capitales y servicios (Delegación de la Comisión Europea en México, 1995:2).

El Comité de las Regiones es el órgano responsable, no sólo de hacer respetar las identidades y prerrogativas regionales y locales, sino además, de hacerlas participar en el desarrollo y ejecución de las políticas de la Unión Europea. Está dividido en ocho comisiones, de las cuales Europa de los Ciudadanos es la encargada de desarrollar los programas mencionados en el epígrafe de este apartado. Con este fin ha lanzado varios programas: Leonardo da Vinci, Sócrates, Tempus, *European 'Year of Lifelong Learning 1996'* y Juventud por Europa. Algunos de ellos, como el Leonardo da Vinci y el Sócrates tocan el área del aprendizaje de una lengua extranjera. El primero está dirigido al área de trabajo pues en él el interés por la lengua extranjera (LE) constituye más bien un medio para el desarrollo de proyectos transnacionales de capacitación. El segundo está directamente vinculado a la educación y considera la LE como un requisito para facilitar los intercambios académicos (Al Servicio de la Unión Europea, 1996:26-7).

Una de las áreas de cooperación europea que apoya el programa Sócrates es la promoción del aprendizaje de lenguas. Esta área se denomina LINGUA, y como su nombre lo sugiere, Lingua considera el aprendizaje de la LE un fin en sí mismo, y su objetivo consiste en "mejorar la formación lingüística de los ciudadanos" (*Comisión de las Comunidades Europeas*, 1992:5). Este programa proporciona asistencia sólo a proyectos organizados por instituciones de enseñanza o capacitación (Decisión No 818/95: 1.)

De las tendencias en el proyecto de largo alcance denominado "Language learning for European citizenship", la que aquí nos interesa es la de la enseñanza de contenido a través de una segunda lengua o una lengua extranjera. Su inclusión en el plan de estudios ha desencadenado una serie de reuniones, conferencias, talleres, etc., cuyo objetivo es no sólo el compartir ideas y experiencias, sino desarrollar proyectos de cooperación e investigación entre los países de la Unión Europea (Rasanen, 1994:26).

Entre los temas que se han discutido se mencionan los principios de la educación bilingüe que deberían ser observados de acuerdo a una de estas primeras reuniones:

- El bilingüismo y la educación bilingüe en Europa no son una excepción sino una realidad viva. No debe ser sólo para una élite sino para todos los ciudadanos.

- La totalidad de las políticas de la escuela deben apoyar verdaderamente el bilingüismo.
- Hay que integrar el lenguaje tanto como la comunicación intercultural a lo largo de todo el *curriculum*.
- Deben desarrollarse formas de *exámenes* y evaluación adecuadas a las necesidades de la educación bilingüe y no tomar las diseñadas para educación monolingüe.
- No hay evidencias en la investigación que determinen que sólo ciertas materias pueden ser enseñadas a través de una L2 o LE. Aunque en niveles elementales se deben preferir las materias que permiten amplio apoyo gráfico-visual.
- Un mínimo del 25% del programa debe ser enseñado a través de L2 para que se obtengan buenos resultados.
- El establecimiento de metas realistas es decisivo. Tomando en cuenta las necesidades de los alumnos, su perfil y experiencias, así como las del maestro.
- Los programas bilingües deben estar apoyados por la enseñanza formal de L2 o LE.
- La enseñanza de contenido debe utilizar enfoques centrados en el alumno que proporcionen oportunidades de práctica auténtica de L2 o LE.
- El apoyo institucional debe incluir desarrollo profesional del maestro, y cooperación sistemática en la escuela, diseño de materiales de instrucción y evaluación así como re-evaluación de las fronteras entre las materias tradicionales (Rasanen, 1994:27-8).

De entrada, la autora menciona que los programas bilingües y multilingües en Europa no están tan bien documentados como los de Estados Unidos y Canadá. Y señala que entre los prototipos que cuentan con mayor investigación se encuentran :

1. El modelo de *European School* en cinco países.
2. El modelo *Foyer* en Bruselas.
3. El modelo Luxemburgo.

Lo más sobresaliente de todos es que se han desarrollado con base en criterios locales para satisfacer propósitos locales (Beardsmore, citado en Rasanen, 1994:25). En realidad estos modelos no son bilingües, sino trilingües y, lo más importante, buscan ser aditivos. Otra diferencia con los programas de inmersión canadienses es que "la segunda lengua se enseña como asignatura antes de ser empleada como medio de instrucción. Esta segunda lengua también sigue siendo enseñada como asignatura, lo que lleva a un nivel más elevado de precisión gramatical" (Baetens Beardsmore,

citado en Baker, 1993:238). Los factores comunes en los modelos europeos presentados son:

1. Las lenguas implicadas son inmediatamente pertinentes, accesibles en el entorno.
2. Los maestros tienen un gran dominio de L2 lo cual hace posible altos niveles de competencia lingüística en los alumnos.
3. Se promueve la participación de los padres.
4. Caminos diferentes pueden llevar a altos niveles de dominio de la lengua.
5. El bilingüismo es promovido por las políticas de la escuela.

En Luxemburgo, dado que no hay universidad, se instruye a los alumnos en alemán y francés para que puedan continuar sus estudios universitarios en el extranjero. Se introduce la enseñanza en luxemburgués en preescolar y primaria, donde se empieza a dar materias en alemán y los niños estudian francés como LE desde el 2do año. Al alcanzar el nivel de secundaria se sustituye el papel dominante del alemán como lengua de instrucción por el francés, y durante todo el tiempo estudian alemán y francés como LE. No hay que olvidar que los tres idiomas se hablan en este país, por lo que no es difícil contar con maestros trilingües, además del apoyo de la comunidad (Rasanen, 1994:24).

El modelo de *European School* cuenta con nueve escuelas en cinco países, y se fundó en 1958 para los hijos de funcionarios civiles europeos, aunque el acceso no está restringido para otros niños. Estas escuelas siguen todas el mismo programa de doce años y al final toman el examen de *European Baccalaureate* (mismo que bachillerato internacional) en dos idiomas. La L1 predomina como medio de instrucción en la primaria, con una gradual sustitución por L2 (inglés, francés o alemán). El estudio de un L3 se vuelve obligatorio a partir del 3er grado de educación secundaria. Total de horas 1,100 estudio formal de L2 + materias con instrucción en L2 y 360 de L3 + cursos opcionales en L3 (Rasanen 1994:23-4)

El modelo *Foyer* de Bruselas es un programa ofrecido a inmigrantes con el fin de integrarlos a la ciudad bilingüe en francés y al sistema de educación. Se proporciona en 10 escuelas cuya instrucción es en holandés. Los 3 años de preescolar están divididos al 50% en grupos étnicos y 50% en grupos integrados. En el 1er año de primaria 60% del tiempo se ocupa en

estudiar en un grupo aparte, 30% se estudia holandés y 10% en grupo integrado. En el 2do. año se aumenta este último porcentaje a 30, y a partir del tercer año en adelante 90% del tiempo se pasa en grupo integrado. El francés se enseña como materia obligatoria a los siete años y se enseña al grupo integrado de acuerdo a la ley de Bélgica. Aunque se encuentra en su fase experimental, sus resultados actuales parecen ser alentadores (Rasanen, 1994:24).

Lenguas patrimoniales en España

Otros modelos son el programa Catalán y el Vasco en España. En los dos casos se trata de un programa para recuperar la lengua de una minoría (Brothy, 1995:17), o como lo llama Genesee, de revitalización y desarrollo de lengua patrimonial (1987:19). De acuerdo a Arzamendi & Genesee (1997:151) esto se presenta cuando la lengua de una minoría étnica (catalán, vasco) se encuentra subordinada a otra lengua dominante (español).

Las dos lenguas se hablan en regiones de España y Francia, ambas dejaron de ser usadas a raíz de la prohibición del uso de lenguas regionales en la educación y en los lugares públicos, durante el franquismo. Así mismo, ambas, resurgen después de la muerte del dictador y en 1978 las respectivas legislaturas autónomas les otorgan estatus de lengua oficial junto con el español (Artigal, 1997:135, Arzamendi and Genesee, 1997:155).

En el caso del catalán, no se trata sólo de aprender dos idiomas sino de recuperar parte de una herencia cultural. Dos situaciones que facilitaron la aceptación para (re)aprender el catalán fue en primer lugar que esta lengua era conservada y utilizada por gente de gran prestigio y cultura (Miró, Cassals, Gaudí); y en segundo término el parecido del español y el catalán que facilita grandemente la transferencia.

A partir de esa fecha y hasta 1983 se incrementó de 3.3% a 90% los niños de primaria que estudiaron el catalán como materia por lo menos 4 horas por semana. Sin embargo, el Servicio de Enseñanza Catalán presentó en 1983 un informe en el que se establecía que el aprendizaje del catalán no podía garantizarse con un número tan limitado de horas. Por lo que de 1983 a 1993 se diseñaron tres tipos de escuela de acuerdo a la lengua principal de instrucción: (1)este modelo se volvió la opción de la mayoría, usaba predominantemente el catalán como único medio de instrucción desde el jardín de niños y a partir del 3er año se incluían 4 horas por semana de español y una materia en español; (2)en este modelo se inició la instrucción en español y se introdujo la enseñanza del catalán a partir del 1er año, a

partir del 3er año progresivamente se fue aumentando el uso del catalán como medio de instrucción; (3)este modelo usó predominantemente el español y el catalán se impartía solo como materia. Desde 1994 el gobierno eliminó la posibilidad de opción individual limitando a un sólo modelo la educación de jardín de niños y primaria. En el modelo actual, el catalán se usa como medio de instrucción en el jardín de niños, a partir del grado 3 se utiliza el español para impartir una materia y desde el grado 6 son obligatorias dos materias en español (Artigal, 1997:147).

Inmersión en dos lenguas

De acuerdo a Duff (1997:23), lo que ella titula un experimento en LE en Hungría corresponde a un modelo bilingüe de inmersión, también llamado en este caso Lengua Doble/Dos Lenguas (DL), iniciado en 1986. Estos programas de DL incluyen no sólo escuelas donde se instruye en húngaro e inglés, sino también en L1 y diferentes L2 como: ruso, alemán, francés, italiano y español.

Los programas de DL siguen el curriculum estándar establecido por el gobierno, pero presentan dos variantes: un curriculum de 4 años para aquellos alumnos que demuestran un manejo satisfactorio de L2, y altos promedios en el examen de admisión, y quienes empiezan su instrucción en inglés inmediatamente. El otro programa es de 5 años –el primero llamado “año cero”– y en éste reciben 20 horas semanales de instrucción LE de las cuales 4 se dedican al vocabulario especializado de las materias de matemáticas, física, historia y geografía. En el siguiente año la instrucción de dichas materias empieza en inglés.

Los objetivos de este primer año en cuanto a lengua es aprobar el ‘*Cambridge First Certificate Examination*’ (equivalente británico del TOEFL), para el cuarto año deben aprobar el ‘*Cambridge Proficiency Level*’. Se realizaron ajustes en algunas escuelas pues el programa de matemáticas demandó más tiempo y se aumentó de una a tres horas por semana en el “año cero”, enfocadas a contenido y lenguaje. En otras escuelas, debido a que en el año cero se redujo la exposición intensiva a LE en aras del contenido, se complementó con tres horas adicionales de LE en los años 2, 3, 4 y 5.

De acuerdo a los resultados obtenidos en los diferentes exámenes presentados (TOEFL, SLEP, Cambridge, etc.), los estudiantes han demostrado altos niveles de dominio del inglés, aunque los resultados de discurso y redacción aún no han sido completamente analizados. En cuanto

al manejo del contenido, los altos índices de ingreso a las universidades (20% arriba de la media nacional) es prueba fehaciente del excelente grado de preparación de estos estudiantes. Si bien detractores de este programa argumentan que dado el perfil e ingreso de los alumnos esto no es inusitado.

Enriquecimiento en inmersión temprana

Björklund (1997) establece que el programa de inmersión de sueco en Finlandia es esencialmente semejante al modelo de inmersión temprana total de Canadá y se inicia uno en 1987 y otro en 1988. El curriculum en Finlandia pide que los niños ingresen a los 6 años a preescolar y a los 7 a primaria. El ingreso a estos grupos de inmersión es opcional y los alumnos no requieren un examen previo para ser admitidos. La instrucción en L2 inicia desde preescolar y en el quinto año de primaria inician instrucción en L3 (inglés) 2 horas por semana. Los grupos tienen contactos frecuentes con grupos de hablantes de sueco en otras escuelas, para evitar el registro de lengua orientada exclusivamente al salón de clase como en el caso de Canadá.

Aunque los resultados preliminares señalan que se ha tenido los mismos resultados que los programas de inmersión canadienses, aún hay mucha investigación por realizar para poder discutir las ventajas o desventajas de este modelo de inmersión finlandés.

Conclusión

Como se puede observar, en el caso de algunos países de Europa, al igual que en Canadá, se identifica una clara planeación de lengua. Sus políticas apoyan el aprendizaje de otros idiomas, como una medida más que propicie la unificación del continente. Cabe hacer notar que la cercanía geográfica de los países europeos facilita, por una parte la experiencia multicultural y, por otra, la objetivación de la necesidad de comunicarse en diferentes lenguas. Así mismo esto disminuye en buena medida las limitaciones para conseguir maestros con dominio de LE ya que se puede contar con maestros hablantes nativos, o resulta económico enviarlos a perfeccionar el idioma al extranjero. Además de que los apoyos financieros con este propósito por parte de la Unión Europea son numerosos, al menos en el papel.

Las características de los modelos europeos corresponden a las de los descritos en los apartados anteriores. La única diferencia con los programas

de inmersión canadienses es la enseñanza de LE antes y durante la instrucción. Lo anterior para asegurar no sólo la fluidez (*fluency*) en el manejo del idioma, sino también que el estudiante se exprese con corrección gramatical (*accuracy*).

Es importante señalar lo anterior, ya que probablemente por influencia del enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés, el cual da preeminencia a la fluidez en la comprensión y comunicación del mensaje (*fluency*) por sobre la enseñanza de la precisión gramatical (*accuracy*), el modelo de inmersión canadiense en principio eliminó la enseñanza de la segunda lengua (francés). Sin embargo, si se atiende a los resultados de Swain (Larsen-Freeman, 1991:319) quien reportó que los estudiantes de inmersión, no sujetos a instrucción formal de la segunda lengua, tardan aproximadamente siete años en adquirir un nivel de corrección gramatical adecuado, es evidente que han reconsiderado esta posición.

Por lo tanto, es válido suponer que para los estudiantes del programa bilingüe del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, cuyos antecedentes de inglés son limitados, es necesario incluir la enseñanza del inglés previo a, y durante la instrucción de las materias en inglés.

Así mismo, es necesario considerar los siguientes principios tomados de los modelos presentados: los estudiantes que ingresen deben contar con niveles similares de dominio de la segunda lengua (L2); durante una fase preliminar se permitirá a los alumnos el uso —entre ellos y con los maestros— de su lengua materna; un mínimo del 25% del programa debe ser enseñado en inglés; se deben preferir las materias que ofrezcan apoyo gráfico-visual, o manejo de laboratorio ya que facilitan la comprensión de la lengua y el contenido simultáneamente; se debe tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, su perfil y experiencias, así como las del maestro para establecer las metas del programa; la enseñanza de contenidos debe utilizar enfoques centrados en el alumno que proporcionen oportunidades de práctica auténtica de L2; el apoyo institucional debe incluir desarrollo profesional del maestro.

Bibliografía

Baker, Colin, *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*, Madrid, Cátedra, 1993.

Brothy, Claudine, and Jean-Francois de Pietro, editores, *Situations d'enseignement bilingue. Compte rendu des Premieres Recontres (sic) intersites a propos de l'apprentissage Bilingue (1er. Bale, Suisse, janvier 20-22, 1994)*, Neuchatel (Switzerland), French Institute for Research and Educational Documentation, 1995.

Cohen, Andrew D. and Merrill Swain, *Bilingual education: The "Immersion" Model in North America*, *TESOL Quarterly*, 10.1 (1976): 45-52.

Comisión de las Comunidades Europeas. Dirección General del Sector Audiovisual, Información, Comunicación y Cultura, *La Europa de los Ciudadanos*, Documentos, Bruselas, CECA-CEE-CEEA, 1992.

Fishman, Joshua A., *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, Rowley, Newbury House, 1977.

Genesee, Fred, *Learning through two languages*, Boston, Heinle & Heinle, 1987.

Hakuta, Kenji, *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*, Basic Books, New York, 1986.

Johnson, Robert Keith, and Merrill Swain, *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge, Cambridge UP, 1997.

Larsen-Freeman, Diane, *Second Language Acquisition Research: Staking-out the Territory*, *TESOL Quarterly*, 25.2 (1991), 315-350.

Lewis, E. Glyn, *Bilingualism and Bilingual Education: The Ancient World to the Renaissance*, Fishman, J. 150-200.

Markee, Numa, *Second Language Acquisition Research: A Resource for Changing Teachers' Professional Cultures? The Modern Language Journal*, 81.i (1997), 80-93.

National Center for Education Statistics, *1993-94 Schools and Staffing Survey: A Profile of Policies and Practices for Limited English Proficient Students: Screening Methods, Program Support, and Teacher Training*, February 1997, National Center for Educational Statistics, Electronic Catalog Internet, Last updated January 21, 1997. Available FTP www.nces.ed.gov/pubs/97472 (?)MLA 4.9.

Olsen, Roger E. W-B, *Result of an Adult ESL enrollment survey 1991*, *TESOL Matters*, Dec1991/Jan1992.

Otheguy, Ricardo, *Thinking about Bilingual Education: A Critical Appraisal*. *Harvard Educational Review*, 52.3, (1982), 301-314.

Ovando, Carlos, *Politics, and Pedagogy: The Case of Bilingual Education*, *Harvard Educational Review*, 60.3 (1990): 314-356.

Rasanen, Anne, *Language Learning and Bilingual Education; Theoretical Consideration & Practical Experiences*. in *Content Instruction through a Foreign Language. A Report on the 1992-93, TCE Programme*, ERIC. Ed. 383194.

s/a. *Al servicio de la Unión Europea. Guía del ciudadano sobre las instituciones de la Unión Europea*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

s/a. *Curriculum Perspectives: Challenges for the Future*, Proceedings of a Binational Symposium, nov. 1994, Austin. Washington Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs, ed, 1995.

s/a. *Decision No 818/95/CE of the European Parliament and of the Council, Official Journal of the European Communities L 87/10* (20 April 1995): Online, Internet, 7 Octubre 1997.

s/a. *La Unión Europea y México*, México, Delegación de la Comisión Europea, 1995.

s/a *Approaches for Sound Assessment, NCBE*, program Information Guide Series 18, Washington, NCBE, 1994, ERIC Ed, 376718.

Sleeter, Christine E., and Carl A. Grant, *An Analysis of Multicultural Education in the United States*, *Harvard Educational Review*, 57.4 (1987): 421-444.

Snow, Marguerite Ann, Myriam Met and Fred Genessee, *A Conceptual Framework for the integration of Language and Content in Second Foreign Language Instruction*, *TESOL Quarterly*, 23.2 (1989): 201-219.

Stern, H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1983.

instrucción y de la gran distracción, como el camino de un río caído por la luz meridiana, la reflexión de un follaje oscuro al pasar por el campo, el crujir de la madera en una noche de frío. Somos bien poca cosa, y no obstante la intensidad nos mueve...

Octavio Paz

Miguel Paz, escritor argentino, nos habla de su producción literaria como la tracción de Rita Hayworth (1971), *Los días perdidos* (1972), *El beso de la mujer araña* (1976), *Patria Angelical* (1979), entre otros. En las revistas del amor latinoamericano, es posible encontrar una serie de constantes que definen su estilo muy característico. Así, dentro de algunos de los elementos que irrompen y dan forma a algunas de sus obras, está el hecho de recurrir a narraciones acerca de personas que permiten dibujar y hacer más vívidos ciertos roles dentro de la historia principal que se cuenta. Mientras la aplicación de la música puede brindar las líneas que definen relaciones o circunstancias entre los personajes, y la presencia del diálogo que contribuye a un narrador omnisciente tradicional, cuya función radica en ordenar las acciones y darles una visión predominante. En *El beso de la mujer araña*, novela que se analizará en este trabajo, vemos en Miguel Paz a un autor que juega con discursos investigativos, a la vez incluye textos literarios, impregna un relato con boleros de letras reveladoras, muestra algunos informes policíacos y permite al lector adentrarse a través de una trama que se alterna, en la realidad de los personajes que se van descubriendo y reconociendo entre sí. *El beso de la mujer araña*, pues que sirve la novela, guarda en sus aristas todo un significado para entender relaciones y circunstancias dentro del relato. Será preciso descubrir algunos de los factores y mecanismos de los procesos experimentados por los personajes confinados en un espacio, para después descubrir el sentido que guarda el nombre de la obra en relación a la historia. Cabe mencionar que no es este el único camino para descubrir los hilos del tejido novelístico por Miguel Paz. *El beso de la mujer araña* ofrece múltiples posibilidades para ser explorada, gracias a su riqueza en técnicas,