

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Recinto de Río Piedras
Cuaderno de Investigación en la Educación, número 8, mayo 1994
Centro de Investigaciones Educativas
María del Rocío Costa, Catedrática Auxiliar Programas y Enseñanza

Aquí todo es al revés...

Cuando el 6 de septiembre de 1988 Marcela, al finalizar su primer día de kindergarten, me comentaba, en la sala de maestros de la escuela pública Anne McHugh, que "... aquí todo es al revés: la -a- es la -e-, la -e- es la -i- y la -i- es la -y-..." me demostraba más de una cosa. Primero, me demostraba su capacidad para diferenciar y distinguir los códigos orales del inglés y del español por medio de sus referentes gráficos. Segundo, Marcela evidenciaba la existencia de una reflexión acerca del bilingüismo; reflexión mediada por el conocimiento lingüístico-escrito acumulado durante 5 años y 6 meses. Finalmente, Marcela demostraba cuál era, en aquel momento, su idioma dominante.

Observaciones como ésta, en que nos acercamos e intentamos comprender el desarrollo del lenguaje escrito en situaciones bilingües (biliteracia), son congruentes con las observaciones hechas sobre el desarrollo del lenguaje oral en iguales circunstancias lingüísticas. Leopold (en Hakuta, 1986) descubre la influencia que ejerce el ambiente en relación con el idioma dominante del individuo bilingüe al observar el desarrollo lingüístico en inglés y alemán de su hija Hildegard. El idioma predominante del ambiente en que se encontraba Hildegard era el inglés, por lo tanto, éste era su idioma dominante. En el momento en que la situación lingüística cambia y Hildegard se muda a Alemania, el inglés va pasando a un segundo plano frente al alemán. Leopold observa además que la dominancia lingüística se manifiesta en la influencia del vocabulario y frases idiomáticas del idioma dominante sobre el idioma subordinado.

Cuando comienza este relato, Marcela acababa de llegar de pasar el verano en Puerto Rico. En aquél momento, luego de pasar dos meses en un ambiente donde el idioma dominante era el español, le ocurre lo mismo que a Hildegard: el ambiente determina el idioma dominante. En Marcela, ese idioma dominante se manifestará, no tan sólo en las situaciones lingüísticas orales, sino también en las escritas.

Marcela, en aquel momento, no tan sólo utilizaba predominantemente el español para comunicarse de forma oral y escrita, sino que eran los códigos del español los que usaba para analizar el inglés. El conocimiento de la lengua oral está mediado por el conocimiento de la lengua escrita. Por lo tanto, este evento no consiste exclusivamente en el fenómeno del bilingüismo, sino sobre la

"biliteracia". Sin embargo, podremos observar cómo en el desarrollo de la biliteracia encontraremos factores similares descritos en la literatura sobre el bilingüismo.

Bilingüismo como primer idioma

Marcela se había mudado de Puerto Rico con sus papás a un pueblo universitario del oeste de Massachussets cuando tenía cinco meses. Desde ese momento, había estado en centros de cuidado diurno donde el idioma dominante era el inglés. Sin embargo, en su casa se hablaba español, lo que tuvo como consecuencia el que Marcela estuviera expuesta y adquiriera ambos códigos desde temprano. Aunque existan discrepancias entre los estudiosos del fenómeno del bilingüismo acerca de las condiciones para que se pueda caracterizar a un individuo como bilingüe precoz (early bilingual), para los efectos de este relato y del estudio que lo precede, Marcela será caracterizada dentro de este grupo ya que estuvo expuesta a ambos códigos diferenciados por el contexto (escuela-hogar) desde los cinco meses, período en el que estaba en pleno desarrollo del lenguaje oral.

En la tesis doctoral de Swain (1972) se problematiza la caracterización lingüística del individuo bilingüe precoz resultando en una concepción del bilingüismo como la primera lengua. En circunstancias monolingües, se define al idioma como la lengua materna. Swain concibe, entonces, que en circunstancias donde surge el bilingüismo precoz, éste opera como la lengua materna. En su tesis doctoral, la autora desarrolla la teoría de un centro de almacenamiento común. El aprendiz que adquiere dos lenguajes simultáneamente no almacena cada regla lingüística en una zona separada. Por el contrario, las reglas comunes a ambos idiomas, se almacenan en una zona común. Las reglas no compartidas por ambos códigos son consideradas inicialmente como comunes hasta que se descubre, por un proceso de diferenciación, el código al cual pertenecen (Swain, 1972).

La posición de Swain (1972) respecto a la consideración del bilingüismo como la lengua materna tiene consecuencias, a su vez, en el desarrollo social del individuo bilingüe. Mediante el planteamiento, se resuelve el falso problema de la identidad en conflicto del individuo bilingüe. Dentro de esta concepción, es posible entender el bilingüismo y la biculturalidad de Marcela. Al igual que su lengua materna es una, la bilingüe, sus mundos sociales se entremezclan. Sus padres, estudiantes graduados de la escuela de educación y maestros del sistema escolar del cual es parte Marcela, participan en ambos mundos lingüístico-sociales de Marcela: el ambiente cultural puertorriqueño donde el idioma de comunicación es el español y el ambiente cultural representado por la escuela donde el idioma de comunicación es el inglés. Es por esto que la producción de textos de Marcela se da en ambos idiomas. Ambos mundos no están separados. Las acciones de Marcela lo demuestran tanto a nivel de sus textos como en el ámbito lingüístico donde aparece la alternancia de códigos.

Influencia del ambiente

La prevalencia del ambiente sobre el idioma dominante del individuo bilingüe fue un factor que se observó a lo largo del año que duró la investigación sobre el desarrollo de la "biliteracia" de Marcela. Durante la mayor parte del estudio, el inglés fue el idioma dominante de Marcela. Esta dominancia lingüística cambia cuando el balance lingüístico también lo hace. En octubre, a un mes del evento con que comienza este relato, el balance lingüístico ha cambiado hacia el inglés. Leyendo un texto en español Marcela comenta que "... las dos -L's- son como la -J- en inglés". El idioma en el cual se fundamenta la comparación ya no es el español como lo fue en septiembre. Ahora en octubre se parte desde el inglés para hacer la comparación. El inglés se ha convertido en el idioma dominante de Marcela.

El balance lingüístico no es alterado exclusivamente por el idioma del país donde se encuentra el individuo bilingüe. Otros factores también influyen. En junio de 1990, la familia de Marcela recibe una visita de amigos teatreros de Puerto Rico. Con esta visita Marcela se involucra en una puesta en escena en español. Como consecuencia de la visita y la obra teatral, el balance lingüístico que antes favorecía la dominancia del inglés, cambia a favor del español y Marcela comienza a producir más textos en español.

Alternancia de códigos e interferencia

Otro de los fenómenos observados en situaciones bilingües es el uso de los códigos en forma alterna o alternancia de códigos. Los estudios hechos con adultos sobre este fenómeno nos enseñan que "... éste es un artefacto de comunicación sofisticado, que tiene reglas y es usado por individuos bilingües competentes para lograr una variedad de objetivos de comunicación tales como enfatizar, simular ("role playing") y para el establecimiento de una identidad sociocultural" (Genesee, 1988, p. 69). Este fenómeno también ha sido observado en estudios sobre el desarrollo de la "biliteracia".

Edelsky (1986), quien estudió por un año el desarrollo de la escritura de 27 estudiantes bilingües de primer, segundo y tercer grado, encontró que el fenómeno de la alternancia de códigos no era un indicativo de la ignorancia del sujeto sobre el vocabulario en el otro idioma, sino, por el contrario, se utilizaba para añadir contenidos o para expresar énfasis. Interesantemente, Edelsky (1986) encontró, además, que el fenómeno en cuestión no era tan frecuente en el lenguaje escrito como en el lenguaje oral, lo que nos indica una consciencia sobre las diferencias entre el lenguaje escrito y el oral. De acuerdo con Goodman (1972) hacer esta diferencia es esencial para el aprendiz, facilitando así el aprendizaje del lenguaje escrito.

La alternancia de códigos en los textos que produjo Marcela, ocurrió muy pocas veces durante el año que duró la investigación. Estas consistían en frases como el encabezamiento de una carta:

Dear Daniela
teNGO uNA AMiGA
COMO tu se
JAMA VAnESSA

OY FUe A
CASA
MANiANA BA
CON MIGO
A UNA PisiNA. (junio, 1990)

o nombres de lugares como el Museo de Ciencia de Boston:

OY fui A
BoStoN EN
EL cAro
CON MAMi
i PAPi.
TABieN
Fui AL
MuSeuM
De Scie-
nce... (mayo, 1990).

Al igual que en el estudio de Edelsky (1986), el hecho de que Marcela alternara los códigos no era motivado por su ignorancia del término o frase en español. En diciembre de 1989, Marcela le escribe una carta a los Reyes Magos la cual tiene el encabezamiento en español, "QUEDRIDOS REYES...", meses más tarde le escribe al ratón que recoge los dientes de los/as niños/as y utiliza el encabezamiento en español, "querido raton...". Del mismo modo Marcela conocía también los términos en español, los cuales alterna en el texto sobre la visita a Boston:

I MAMA Me
CoNPro
uN LiBro
De SieN-
siA... (mayo, 1990).

La discusión sobre la alternancia de códigos nos lleva a uno de los temas centrales y álgidos del bilingüismo: la interferencia lingüística. Este asunto se ha discutido en círculos políticos, lingüísticos y educativos. Si un primer idioma (L1) interfiere en el aprendizaje de un segundo idioma (L2), entonces el bilingüismo no se debe promover.

Krashen (en Edelsky, 1986) propone que el individuo bilingüe por ejemplo, adquiere una regla lingüística del idioma 1 cuando no tiene regla en el idioma 2. Esta regla del idioma 1 se aplica al idioma 2 hasta que se internaliza la regla del idioma 2 que contradice la del idioma 1. El caso es parecido a la sobregeneralización en el desarrollo de categorías: el/la aprendiz de 18 meses tiene la hipótesis de que todos los animales con cuatro patas son perros y les llama "guau-guau". Esa/ese niño/a llama "guau-guau" a los gatos y cada vez

que esto ocurre sus padres la/o corrigen. Cuando se internaliza la diferencia, y se construye una nueva hipótesis donde se incorpora la diferenciación entre los gatos que hacen miao-miao y los perros que hacen guau-guau, entonces, se infiere que el niño o la niña ha construido una nueva categoría. Lo mismo se ha observado en el desarrollo de la escritura en situaciones monolingües: cuando los niños/as angloparlantes aprenden la construcción del pasado usando el sufijo -ed (como en jumped, climbed) sobregeneralizan la hipótesis sobre la aplicación del sufijo y se lo aplican a todos los verbos incluyendo los irregulares (goed) o cuando aprenden que existe la "e silente" (silent e) como en "silence" y "paste", aplican la regla a todas las palabras.

Si éste es el caso con el lenguaje oral, el asunto se torna más complicado cuando se discute la enseñanza de la lengua escrita, ya que existen pocos estudios sobre la "biliteracia". Sin embargo, los estudios llevados a cabo apuntan hacia la transferencia de estrategias y no hacia la interferencia. Saunders (1988) describe cómo su hija Katrina se enseñó a leer y escribir en alemán dándose cuenta de las diferencias entre lo que le enseñaban en la escuela en inglés y lo que ella sabía del alemán oral. Del mismo modo, Al y Kay Past (1976) encontraron que en el desarrollo del aprendizaje de la lectura de su hija Mariana, no existía confusión entre el inglés y el español, sus dos idiomas.

En el caso de Marcela, es pertinente señalar que, al igual que Katrina, ella aprendió a leer y escribir en español sin la ayuda escolar. Marcela crece en un ambiente lleno de libros, lápices y papeles. Antes de cumplir un año a Marcela ya se le leía a diario. Al principio, cuando todavía era una bebé, los libros se le interpretaban, enseñándole y hablándole de las ilustraciones. Sin importar el idioma en que estuvieran escritos, el diálogo se conducía en español. Más tarde, cuando su atención aumenta, el ritual nocturno consistía en la lectura de sus libros de cuentos. Los libros eran leídos en el idioma en que estaban escritos, diferenciando desde temprano los libros en español de los libros escritos en inglés. Marcela contaba con una biblioteca de libros en español e inglés (Costa, 1992), donde la mayoría eran en inglés.

Algunos de los eventos de lectoescritura presenciados durante el estudio evidencian cuán cercana es la relación entre los códigos del inglés y el español en Marcela como individuo bilingüe. En marzo de 1990, mientras se le dictaba en español la lista de compras, Marcela la escribía en inglés.

Público

Otro de los asuntos estudiados, tanto en la literatura sobre el bilingüismo como en la literatura sobre el desarrollo de la escritura en situaciones monolingües, es la importancia de la audiencia. El individuo bilingüe está consciente de su público, que es uno de los determinantes en la selección del idioma para la comunicación. El individuo monolingüe, a su vez, también está consciente de su público, tanto cuando produce textos escritos como cuando se comunica oralmente. Marcela se da cuenta de las necesidades de su público cuando produce textos en español para su familia que reside en Puerto Rico y para los Reyes Magos. Sin embargo, a Santa Claus le escribe en inglés, e

interesantemente, al ratón de los dientes le escribe en ambos idiomas porque "... no sé si él entiende inglés..." (Costa, 1992).

Conclusión

Desde el principio de este estudio, encontramos que Marcela estaba consciente de su bilingüismo, no tan solo en términos del aspecto oral del mismo, sino también, en relación con el lenguaje escrito. Marcela constantemente comparaba, señalaba y trataba de categorizar las similitudes y diferencias entre sus dos idiomas. Al igual que los niños en Anderson (1978), observamos en Marcela la influencia que ejerce el factor ambiental en su opción idiomática. Su sentido de público determinaba su uso del inglés o del español.

La producción de textos en español aumentaba con el aumento de su exposición a conversaciones significativas con hispanoparlantes o con la excitación provocada por la planificación de un viaje a México. El español se convirtió en el idioma para la comunicación con su familia.

Edelsky (1986) observó la sensibilidad hacia el público entre estudiantes hispanoparlantes que participaban en un programa de educación bilingüe en el suroeste de los Estados Unidos. En la mayoría de los estudios sobre el bilingüismo "... el mayor determinante de la selección idiomática de los niños/as bilingües tal parece que es el interlocutor" (De Houwer, 1990, p.90). De la misma forma, el asunto de la exposición idiomática ha sido mencionado por diferentes investigadores interesados en el bilingüismo, desde Leopold (en Hakuta, 1986) hasta De Houwer (1990).

Por otro lado, Saunders (1988) menciona en su investigación el asunto de la exposición en relación con la "bilitercia". Sus hijos producían la mayor parte de sus textos escritos en inglés, el idioma de su escolaridad. Al igual que Marcela, ellos usaban su otro idioma para comunicarse con sus familiares (Saunders, 1988).

Debido a la experiencia escolar de Marcela ella conocía lo inapropiado de usar el español en la escuela. Allí no existía un interlocutor hispanoparlante. Ella estaba consciente de que el lenguaje de la escolaridad era el inglés. Aunque Marcela podía usar el español con sus amigos bilingües o en alguna que otra ocasional canción bilingüe, ella sabía que el español no podía utilizarse en situaciones de lectoescritura. Sin embargo, ella se sentía en libertad de traer el inglés, escrito y oral, al ámbito del hogar. Marcela sabía que sus padres eran bilingües.

Marcela es, pues, una niña bilingüe cuyos dos mundos, el hogar y la escuela - el inglés y el español -, se intersecan y a veces se mezclan. A través del estudio ella demostró conductas mencionadas anteriormente, y que son muestras de las instancias de desarrollo de lenguaje bilingüe, tales como: la conciencia sobre el bilingüismo, la influencia del ambiente sobre la selección idiomática y la alternancia de códigos (Andersson, 1978; Edelsky, 1986; Genesse 1988; Grosjean, 1982; Hakuta, 1986; Saunders, 1988).

Referencias

- Andersson, T. (1981). A Guide to Family Reading in Two Languages: The Preschool Years, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Andersson, T. (1978). Educational Implications of Early Reading. En A.G. Lozano (Ed.), Swallow VII, Precedings of the Seventh Southwest Area Language and Linguistics Workshop, Bilingual and Biliterate Perspectives (pags. 142-152). Colorado: University of Colorado.
- Boyer, G. (1984). Evaluación segundo cuatrimestre de Marcela Otero Costa en el centro de cuidado diurno "North Village Day Care Center". Datos sin publicar.
- Cain, B. (1978). Evaluaciones de Marcela Otero Costa en el centro de cuidado diurno "Grass Roots Day Care Center". Datos sin publicar.
- Costa, R. (1985). Marcela's Utterances. Manuscrito sin publicar, Universidad de Massachussets, Programa de Lectura y Escritura, Amherst.
- Costa, R. (1992). Bilingual Development: A Case Study (Doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst).
- De Houwer, A. (1990). The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study. Massachusetts: Cambridge University Press.
- Edelsky, C. (1986). Writing in a Bilingual Program. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Edelky, C. Altwerger, B. & Flores, B. (1991). Whole Language: What's the Difference?. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Genesse, F. (1988). Bilingual Language Development in Preschool Children. En D. Bishop y K. Mogford (Edts.), Language Development in Exceptional Circumstances (pags. 62-79), Reino Unido: Churchill Livingstone.
- Goodman, K. (1972). The Reading Process: Theory and Practice. En R.E. Hodges & E.H. Rudorf (Edts.), Language and Learning to Read: What teachers Should Know about Language (pags. 143-159). Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Goodman, K., Goodman, Y. & Flores, B. (1984). Reading in a Bilingual Classroom: Literacy and Biliteracy. Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Grosjean, F. (1982). Life with Two Languages. Massachusetts: Harvard University Press.

Hakuta, K. (1986). Mirror of Language, the Debate on Bilingualism. New York: Basic Books Inc.

Lado, R. (1977). Acquisition and Learning in Early Reading. Hispania, 60, pags. 533-535.

Past, A. (1976). Preschool Reading in Two Languages as a Factor in Bilingualism (Doctoral dissertation, University of Texas).