

EFFECTOS DE LA SEGUNDA LENGUA EN LA ESCRITURA DE SUJETOS BILINGÜES EN SU LENGUA MATERNA

MALVINA SEGOVIA LÓPEZ

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Paraguay

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Objetivos y planteamiento*

El marco sociocultural en el cual se produce el fenómeno y los objetivos lingüísticos que se persiguen exigen necesariamente un enfoque descriptivo-normativo. Es decir, por un lado se presenta la situación tal como es, y por el otro, se contrastan los resultados con lo que según la norma de la lengua debería ser. Así, el concepto de *interferencia lingüística*, planteado por Uriel Weinreich como “*those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language*” (Weinreich 1970 [1953]: 1) funciona como continente de las reflexiones analíticas derivadas de la muestra.

Entre las líneas de investigación relacionadas al concepto de *interferencia* o *transferencia lingüística* en contextos bilingües, predominan los estudios relacionados a las segundas lenguas como objeto. Esto es, exploran la influencia y los efectos de las primeras lenguas en la segunda. Este trabajo, a través de un corpus cuidadosamente seleccionado, busca establecer grados de reciprocidad donde antes se suponía o marcaba un solo sentido o dirección. Así, partiendo de aquella intuición primera, se intentará retomar los hilos de la imbricada relación que mantienen las lenguas en las mentes de los hablantes bilingües.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. *Lenguas en contacto, bilingüismo y diglosia*

Al hablar de *bilingüismo*, ya sea en el plano *individual* o *social*, estamos necesariamente ante un caso de *contacto de lenguas*. Pero más importante aún, nos encontramos cara a cara con la interesante y hasta a veces complicada relación entre los códigos implicados, entre las lenguas como “metáforas de sus hablantes” (Calvet 1999). Un breve repaso de estos conceptos nos ayudará a situarnos en la esfera donde se centran los protagonistas de este estudio, los sujetos *bilingües*. Aunque las primeras especulaciones teóricas sobre el contacto de lenguas se remontan ya al siglo XIX con los trabajos realizados sobre *préstamos*, *cambio lingüístico*, *sabires* y *lenguas criollas*, no es sino hasta mediados de los años cincuenta cuando se ofrece “la primera panorámica realmente completa” del fenómeno, con la aparición tanto de la obra de Weinreich, *Languages in Contact* (1953) como del detallado estudio de Haugen, *The Norwegian language in America* (1953). Cabe además destacar que estos aportes ayudaron en gran medida a sentar las bases de la sociolingüística (Appel y Muysken 1987: 16-17).

Weinreich define el fenómeno de la siguiente manera “*two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternately by the same persons*” (1970 [1953]). De esta definición se deriva el concepto de *bilingüismo individual*, que luego se distinguirá del *social* al tratar la *interferencia* en el *habla* y la *lengua*. Dados los objetivos y el enfoque del presente

trabajo, esta distinción podría resultar útil para el análisis y las reflexiones posteriores. Sin embargo, una larga tradición y no pocos estudios realizados en el campo nos han demostrado que una dicotomía *–individual y social–* llevada al extremo, no se ajusta a las variables condicionantes del comportamiento lingüístico de un individuo. Es decir, el sujeto como “*locus del contacto*” no puede abstraerse de su contexto, “se encuentra condicionado por los factores socioculturales de la comunidad” (Gimeno y Gimeno 2003: 25). No obstante, y por cuestiones terminológicas, es posible y hasta necesario distinguir el *bilingüismo* como *fenómeno individual* del *bilingüismo* como *posesión social o de grupo*. Asimismo, partiremos de la base de que el grado de *bilingüismo individual* puede variar de un sujeto a otro y que muchas veces no se da necesariamente el uso alterno y competente de las dos lenguas.

La idea de *bilingüismo* como *fenómeno social* o *grupal* nos lleva, aunque no en todos los casos, al concepto de *diglosia*. Una situación *diglósica* implica la coexistencia de dos códigos con funciones y características claramente diferenciadas dentro de una misma *comunidad de habla*. El concepto, primeramente introducido por Ferguson (1959) en términos de variedades de una misma lengua, fue luego ampliado por Fishman (1972, 1980) al referirse a dos lenguas dentro de una misma área geográfica. La definición clásica de Ferguson (1959) plantea “una situación lingüística relativamente estable” en la cual conviven dos variedades de una misma lengua, una alta (*H*) reservada al ámbito formal y escrito y una baja (*L*) utilizada en el ámbito doméstico y la conversación cotidiana. Más adelante, Fishman insistirá en la distinción entre *bilingüismo*, como capacidad de un individuo para usar más de una lengua y *diglosia*. Asimismo, combina ambos términos para caracterizar cuatro situaciones “ideales” en las que puede existir uno con o sin el otro. En su primera combinación, cita el caso de Paraguay como situación que presenta tanto *bilingüismo* como *diglosia*. No obstante, esta atribución fue más tarde revisada y criticada en diversos trabajos sobre la realidad sociolingüística del país.

2.2. Educación bilingüe y tipos de programas

La *enseñanza bilingüe*, muchas veces considerada como fenómeno moderno, ha existido en la humanidad desde aproximadamente cinco milenios. La *pluralidad de las lenguas* y la *diversidad* son características inherentes y tempranas de las sociedades humanas. El *monolingüismo*, en cambio, es una condición inducida y determinada por factores sociales, políticos y económicos. El *bilingüismo* de hoy y las políticas educativas actuales no podrían ser entendidos fuera del contexto económico, político y social en el que han sido forjados. El caso específico de países anglófonos como los Estados Unidos y sus tendencias integracionistas y asimilacionistas del *melting pot*, el de Irlanda y Gales con el surgimiento del nacionalismo y la reivindicación de los derechos lingüísticos, entre otros, reflejan esta realidad. En el ámbito hispánico, podríamos mencionar los esfuerzos llevados adelante por las diversas autonomías en España y las reformas educativas implementadas en algunos países de Hispanoamérica. Todavía en la actualidad, los constantes flujos migratorios, sumados a diversos movimientos políticos en diferentes geografías, siguen teniendo un gran impacto en la orientación de las políticas educativas a lo largo y ancho del globo.

A simple vista parece un concepto claro y homogéneo. Sin embargo, *enseñanza bilingüe* es “una simple etiqueta para un fenómeno complejo” (Cazden y Snow 1990, *apud* Baker 1997 [1993]: 217). No es lo mismo un tipo de enseñanza que promueva ambas lenguas que la enseñanza especializada para sujetos de lenguas minoritarias. Es entonces pertinente distinguir algunos tipos de *educación bilingüe*. Una primera clasificación detallada fue dada por Mackey (1970). En ella se consideran las lenguas del hogar, las lenguas del plan de estudios, las lenguas de la comunidad en que está ubicada la escuela y el estatus internacional y regional de las lenguas. Otro tipo de clasificación es el que contempla además los objetivos de la enseñanza. Para el presente trabajo, partiremos de la tipología planteada por Colin Baker en *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo* (1993). Dentro de este modelo, la autora distingue entre *formas débiles de enseñanza para el bilingüismo* y *formas fuertes para el bilingüismo* y la *biliteracidad*. Los criterios que considera para ambas formas son: el tipo de programa, el tipo típico de niño, la lengua de la clase, el objetivo social y educativo y el objetivo en resultado lingüístico. En el primer grupo se insertan los programas de *sumersión* (con inmersión

estructurada), *sumersión* (con clases de retirada/inglés protegido), *segregacionista*, *transitorio*, *general con enseñanza de una lengua extranjera* y *separatista*. Del mismo modo, entre las formas fuertes distingue los programas de *inmersión*, *mantenimiento/lengua patrimonial*, *doble dirección/dos lenguas* y *general bilingüe*.

Estos tipos de programas, a su vez, se subdividen en multitud de variedades. En nuestro caso, nos centraremos en describir el tipo de enseñanza que enmarca el análisis de este trabajo. Estamos hablando de los programas de *inmersión*. Estos programas varían según la *edad* en la que empieza un niño la experiencia y la cantidad de *tiempo* dedicado a la *inmersión* en un día. Así, si comienza en el jardín de infantes es una *inmersión temprana*, de los nueve a los diez años, una *inmersión media* y en el nivel secundario, una *inmersión tardía*. En cuanto al tiempo, la *inmersión* puede ser *total* si empieza con el 100% de *inmersión* en la segunda lengua y luego de dos o tres años se reduce a un 80% para los próximos tres o cuatro años, finalizando el ciclo primario con un 50% de *inmersión*. La *inmersión parcial*, en cambio, ofrece aproximadamente el 50% de *inmersión* en la segunda lengua a lo largo de la educación infantil y primaria (Baker 1997 [1993]: 217-221) Como ya hemos afirmado, estas clasificaciones no siempre se ajustan a todos y cada uno de los casos en la vida real. En el caso de la institución donde se ha tomado la muestra, correspondería definirla como *programa de inmersión temprana en una lengua extranjera*, aunque los factores *tiempo* y *progresión* la ubiquen a medio camino entre los tipos *parcial* y *total*.

2.3. Teorías cognitivas sobre el bilingüismo

Un acercamiento a las dimensiones psicológicas del *bilingüismo* nos ayudará a comprender mejor la interacción y los efectos que suponen dos lenguas en la mente de sus hablantes. Intentaremos aquí exponer brevemente algunas de las teorías predominantes en el área y su evolución. Si bien el cerebro *bilingüe* es todavía “*terra incognita*” (Grosjean 1982: 67), existen algunas aproximaciones que intentan explicar su naturaleza. Partiremos así de la asunción general de que el procesamiento lingüístico ocurre en el hemisferio izquierdo del cerebro, aunque el hemisferio derecho parece estar también implicado. Los múltiples estudios *psicolingüísticos* y de daños cerebrales parecen confirmar esta afirmación. Con respecto a los aspectos neurológicos de la organización lingüística, Paradis (1981) nos presenta dos perspectivas. Según la primera, *hipótesis del sistema extendido*, las dos lenguas forman un solo sistema y sus elementos se apoyan en los mismos mecanismos neurológicos. La segunda perspectiva o *hipótesis del sistema dual*, en cambio, afirma que las dos lenguas están localizadas en la misma área, pero que cada una se apoya en mecanismos neurológicos diferentes, son independientes. Asimismo, y partiendo de estas hipótesis, Segalowitz (1977) afirma que el cerebro puede procesar dos lenguas tan fácilmente como una sola. No obstante, cabe resaltar que estas son meras hipótesis que requieren mayor apoyo empírico.

En cuanto a la *representación mental*, nos remitiremos a las distinciones hechas por Weinreich (1970 [1953]) sobre la naturaleza de los signos en el contacto de lenguas, así como también a su tipología sobre el *bilingüismo*: *coordinado*, *compuesto* y *subordinado*. Así, por ejemplo, para un *bilingüe coordinado* las palabras equivalentes en dos lenguas tienen significados distintos (funcionaría como dos hablantes monolingües), mientras que para los *bilingües compuestos* ambas formas se fusionan en un mismo significado en términos saussurianos. En el tercer tipo de *bilingüismo*, el *subordinado*, una es la lengua dominante y las palabras de la otra lengua se interpretan a través de ella. Estas distinciones, a pesar de la dirección que irían a tomar más tarde, se refieren al sistema lingüístico completo más que a las palabras aisladas. Estudios posteriores, especialmente los de Ervin y Osgood (1954), han revisado y modificado esta tipología contemplando también el contexto de adquisición. Según estas últimas consideraciones, cuando los hablantes adquieren las lenguas en contextos independientes se convierten en *bilingües coordinados*, y en *compuestos* cuando la adquisición y el uso se dan en el mismo contexto. Lambert y sus colaboradores (1958) intentaron comprobar empíricamente esta teoría. Sin embargo, más adelante Kolers (1963) descubrirá que no existe relación entre la historia del bilingüismo y la asociación de los significados (Appel y Muysken 1996 [1987]: 109-118).

Otro aspecto explorado por los estudiosos del *bilingüismo* es el *léxico mental* y la *memoria semántica* de los hablantes *bilingües*. Según esta distinción el *léxico mental* funciona como un diccionario con “entradas” para cada palabra que el hablante conoce, cada una con su respectiva información lingüística (*contenido semántico, propiedades sintácticas, forma fonológica, etc.*) La *memoria semántica*, sin embargo, no es estrictamente *lingüística*, ya que contiene las representaciones mentales del conocimiento del individuo sobre el mundo, el cual está representado por conceptos y relaciones entre conceptos (Lindsay y Norman 1977). Varias teorías intentan abordar el almacenamiento y accesibilidad a la información lingüística en el cerebro del bilingüe y su relación con cada una de las lenguas. El trabajo de Kolers (1963) apoya la teoría del *almacenamiento doble*, es decir, la existencia de dos sistemas semánticos independientes. Sin embargo, otros estudios *bilingües* apoyan la *hipótesis del almacenamiento único*. Ehri y Ryan (1980), basados en un ejercicio de interferencias entre dibujos y palabras, concluyeron que «las unidades léxicas de lenguas diferentes están automática y estrechamente conectadas en la memoria semántica y el bilingüe no puede desactivar la lengua inactiva» (1980: 299). La mayoría de los estudios apoyaban la hipótesis del almacenaje único, pero no se pueden obviar los resultados en favor de la otra. En este sentido, una hipótesis comprometedora de Paradis (1980: 421) afirma que los bilingües “poseen exclusivamente un grupo de representaciones mentales pero las organizan de diferentes modos dependiendo de si verbalizan un pensamiento en L1 o L2 y en esa proporción funcionan de un modo distinto cognitivamente cuando hablan o descodifican en L1 o en L2”. Según la distinción hecha previamente, los bilingües poseerían una *memoria semántica* o un *sistema conceptual* que está conectado a dos *almacenes léxicos* y puede activarse a voluntad. Estas teorías, no obstante, carecen de suficiente apoyo empírico.

Ahora nos detendremos en algunas “creencias” y asunciones comunes sobre la competencia bilingüe, el almacenamiento de los atributos lingüísticos y sus implicancias en el ámbito educativo y la enseñanza bilingüe. Partiremos así de una visión “ingenua” de la condición bilingüe: la teoría del *equilibrio*, la cual nos presenta la imagen de las dos lenguas en una balanza en la que la segunda lengua aumenta en función de la primera. Igualmente, en las primeras investigaciones sobre el bilingüismo encontramos otra teoría que ilustra la mente bilingüe como dos globos lingüísticos en la mente del hablante, cada uno destinado a una lengua. El tamaño de uno aumenta o disminuye en función del espacio que el otro globo deje disponible. Es lo que Cummins (1980) denomina “el modelo de competencia subyacente y separada del bilingüismo”. Este modelo concibe a las dos lenguas como autónomas y aisladas sin transferencia y con una cantidad restringida de espacio para ambas. Sin embargo, hoy en día las pruebas sugieren lo contrario. Se sabe que las capacidades lingüísticas de una y otra lengua no están aisladas en el sistema cognitivo, sino que se transfieren y son interactivas. Esta idea supone la presencia de una “competencia subyacente común” (Cummins 1980, 1981), la cual está mejor representada por analogía de dos icebergs. Estos estarían separados en la superficie, como las características particulares de cada lengua, pero fusionados debajo, en un “sistema operativo central”, una fuente integrada de pensamiento.

Una teoría más reciente y sofisticada amplía un poco más la cuestión. Es la teoría de los umbrales (Cummins 1976; Toukoma y Skutnabb-Kangas 1977), la cual plantea las ventajas cognitivas del bilingüismo según el grado de equilibrio entre las dos lenguas de los sujetos. El primer umbral es un nivel que debe ser alcanzado por el niño para evitar consecuencias negativas del bilingüismo, mientras que el segundo permitiría experimentar los posibles beneficios. Las investigaciones que apoyan esta teoría vienen de Bialystok (1988), Clarkson y Galbraith (1992) y Dawe (1983). El problema con esta teoría es que no se puede definir el nivel de competencia lingüística que marca cada umbral. A esta teoría, le siguen otras más elaboradas. Por ejemplo, la hipótesis de la Interdependencia Evolutiva (Cummins 1978), según la cual la competencia en la segunda lengua depende en gran medida del nivel de competencia en la primera. Estas teorías han sido criticadas por no contemplar otras variables, tales como los factores externos: culturales, sociales, políticos, el contexto, los objetivos e internos: la autoestima, el desarrollo social, emotivo y moral, el pensamiento divergente y creativo, la actitud con respecto a la lengua y al aprendizaje, etc.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo consiste en el análisis cualitativo de trabajos escritos por sujetos bilingües español-inglés dentro de un programa de inmersión temprana en una lengua extranjera. Las interpretaciones y reflexiones de los ejemplos son de carácter descriptivo y están hechas dentro del contexto donde se produce el fenómeno. No se ha considerado la comparación con un grupo de control (por ejemplo, estudiantes semejantes educados de manera monolingüe en los distintos niveles), por diversas razones. Entre ellas se encuentran las diferencias situacionales educativas, sociales, lingüísticas, económicas y políticas. Como observa William Mackey, un programa concreto en un contexto concreto obtiene unos resultados concretos (Mackey 1977). En segundo lugar, no se puede comparar el material educativo usado en escuelas bilingües y monolingües. Por último y en relación con lo dicho anteriormente “los efectos de los programas bilingües solo se pueden interpretar en relación con el contexto educativo, social, lingüístico, económico y político del programa”. En términos metodológicos estos factores serían considerados las variables causales, mientras que el programa educativo o tipo de enseñanza sería solo una variable mediadora. Es decir, los factores ejercen su influencia a través del programa educativo (Appel y Muysken 1996 [1987]: 104).

3.1. Hipótesis

Este trabajo tiene como objetivo primordial demostrar, a través de los ejemplos seleccionados, que el dominio de una segunda lengua influye en el conocimiento de la primera y que tal influencia responde a procesos cognitivos integradores. Además, se busca arribar a conclusiones provisionales para la puesta en marcha de mecanismos y estrategias que ayuden a aumentar la *conciencia lingüística* en contextos educativos *bilingües*.

3.2. El contexto y la muestra

Antes de pasar a describir el contexto específico donde se produce el fenómeno, es necesario situarnos en el marco sociocultural inmediato. Así, nos encontramos ante una realidad particular y altamente compleja. El Paraguay es un país declarado oficialmente bilingüe (español, guaraní) desde el año 1992. Sin embargo, los números muestran una sociedad plurilingüe, un verdadero “mosaico de culturas” (Zarratea 2002: 68). A diario, se hablan unas 15 lenguas en más de 30 dialectos en todo el territorio nacional. De estas lenguas, el guaraní abarca 7 dialectos dentro del país, 6 de los cuales son hablados por distintas parcialidades indígenas y uno por la población general. Este último es denominado *guaraní paraguayo* (derivado del dialecto hablado por los indígenas *Kario* que habitaban la zona en los siglos XV y XVI) y definido por los especialistas como la variedad hablada por la población no indígena del Paraguay, integrada por criollos y mestizos. Los resultados del último censo nacional (1992), aunque cuestionable y poco preciso, ilustran en gran medida la realidad lingüística nacional:

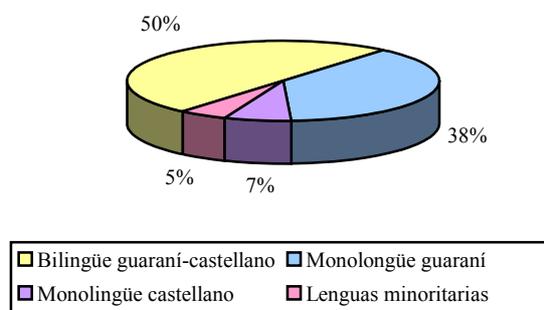


Fig. 1

Dentro de esta realidad, se inserta el análisis de la interacción entre dos lenguas determinadas bajo la influencia de objetivos lingüísticos específicos. Nos referimos aquí al español, lengua local o primera lengua (L2) y al inglés, lengua extranjera o segunda lengua (L2). La muestra fue tomada en una institución bilingüe con programa de inmersión parcial –temprana– en una lengua extranjera. Esto es, el alumnado recibe instrucción en la L2 desde el jardín de infantes (K-4), mientras que la L1 va aumentando progresivamente en tiempo y presencia en el aula. Muchos de estos niños ya poseen alguna experiencia previa en la lengua extranjera. En Paraguay, existen varios centros que ofrecen la posibilidad de pre-escolarización en otras lenguas, como por ejemplo el maternal. En su carácter de escuela internacional, esta institución reconoce la diversidad lingüística y cultural y busca adaptar el currículo a través de la instrucción diferenciada dentro de un marco comunicativo. Así, independientemente de la procedencia de los alumnos, se apuesta a la inclusión e integración de todos.

Para una mejor apreciación de la influencia del inglés en la escritura en español, fue necesario abarcar los distintos niveles y buscar la representatividad de cada ciclo. Para ello, se consideraron tres grados específicos atendiendo al desarrollo cognitivo, lingüístico y académico de los participantes. El primer grupo, quinto grado (10 a 11 años), vendría a constituir el cierre del primer ciclo o escuela primaria (*Elementary School*), el segundo, octavo grado (14 a 15 años), sería el último año de la escuela media (*Middle School*) y el último, undécimo grado (17 años) se estaría acercando al final de la recta escolar (*High School*). A simple vista, la división parece una cuestión meramente organizativa y arbitraria, pero en realidad cada etapa está singularmente caracterizada y se ve afectada por factores psicológicos, afectivos, sociales y académicos distintos.

3.3. *El corpus*

Los ejemplos escritos seleccionados, cuyo análisis minucioso será piedra de toque para la confirmación –total o parcial– de la hipótesis, consisten en cartas y ensayos redactados a partir de un estímulo común para cada grupo participante. De este modo, además de limitar el campo semántico referencial para cada caso, se facilitará la neutralización de posibles variables. El primer grupo (a), por ejemplo, comprende un total de 40 cartas dirigidas al director de la institución en respuesta a algunas medidas tomadas con respecto a las excursiones organizadas por la institución. En este caso, además de los elementos lingüísticos y estilísticos, nos encontramos frente a componentes reveladores de contenido esencialmente pragmático. Las formulas de tratamiento, reglas de cortesía y el tono general de algunos de los textos aportan datos interesantes tanto sobre las relaciones interpersonales en la comunidad en cuestión como de la variedad lingüística local.

En segundo lugar, tenemos al grupo intermedio de la muestra (b). Estos participantes tuvieron que expresar su opinión en un ensayo sobre algunas decisiones administrativas dentro de la institución. En esta sección de 44 redacciones, y al ser mayor la extensión de los textos, se posibilita un mayor número de ejemplos para el análisis. El último grupo (c), menor en cantidad pero mayor en extensión, consiste en 34 ensayos redactados a partir de un estímulo un tanto más sofisticado y abstracto. Los participantes respondieron a un planteamiento de tipo filosófico-político partiendo de una cita textual. Estos últimos ejemplos, además de mostrar una clara evolución en el tipo de efectos de la segunda lengua, nos permiten constatar algunos casos de fosilización y preferencia lingüística a lo largo de las tres etapas.

3.4. *Algunos ejemplos en los diferentes niveles lingüísticos*

3.4.1. *Nivel gráfico-fonético*

Algunos autores consideran que la interferencia gráfica no pertenece al ámbito de la lingüística. Sin embargo, la realidad nos muestra que la grafía puede ser el reflejo de una interferencia fónica, como sostiene Lluís Payrató (1985). Para los intereses de este trabajo, los elementos gráficos juegan un papel importantísimo, ya que los estudiantes aprenden dos sistemas gráfico-fonéticos simultáneamente desde los primeros años de escolaridad. Estamos entonces ante una situación doblemente compleja, por un lado el proceso bilingüe de

alfabetización (biliteracidad) y por el otro el aprendizaje de una segunda lengua tipológicamente distinta. En este sentido, la relación entre ortografía y pronunciación en el idioma inglés, sumada a las distinciones fónicas de vocales y consonantes diferentes del español, ayuda a incrementar el grado de interferencia en el desarrollo de las destrezas escritas desde un punto de vista normativo y pedagógico. Muchas veces, por convergencia de los dos sistemas, nos encontramos con préstamos y calcos¹ gráficos del inglés para representar sonidos del español.

Los casos específicos encontrados y descritos a continuación están diferenciados según la lengua en la cual se apoyan. Esta distinción obedece a una razón mencionada previamente: la necesidad de “contextualizar” para tener una visión global del fenómeno. Hemos querido abarcar, por lo tanto, casos de desviaciones que aportaran información sobre los usos y formas fonológicas locales. Así, por ejemplo, nos encontramos con una serie de grafemas, dígrafos y vacilaciones gráficas que corresponderían a fonemas compartidos por ambas lenguas. Esto se debe a que muchas veces la interferencia se explica por influencia directa entre palabras cognadas, que pueden tener la misma, o muy cercana, ortografía en dos o más lenguas. En el caso de los préstamos gráficos del inglés, la mayoría de ellos corresponden a equivalentes en las dos lenguas. En el presente trabajo, dadas las limitaciones del texto escrito, se observan principalmente las repercusiones del conocimiento de otro sistema fonológico en la escritura de los estudiantes. No obstante, la interferencia podría darse, y de hecho se da, también en dirección inversa (grafía → pronunciación).

3.4.1.1. *Préstamos gráficos del inglés*

- (1) *parapho, photos, phisicamente*
- (2) *diferente/diferentes, efecto, ofrecer*
- (3) *allega, ilegales*
- (4) *frecuencia, adecuados*
- (5) *assalto, necessarias, posibilidad/ posibles*
- (6) *Brazil, analizadas*

3.4.1.2. *Grafía que remite a la variedad local*

La “sc”, “s”, “c” y la “z”

(7) *escurcion/ escurciones, excursion/ excursions, excursion/ excursiones, siertas, decición, desición/desiciones, decision, serrado, parese, mensionan, en ves de, a la ves, centirias, talves, entonses, combencer, sierto, aprendisaje, rason/ razones/ razonable, decepsionados, profesionales, aser, haci [así], aprendez, naturalesa, hece [ese], enserrado, empesara, esforsarse, alrevez, vez: [ves], acondicionado, socialisar, aveses, conoses, conoser, abesedario, tradision, dansa, tradicional, reseta, pisa [pizza], nesecita, felicidad/ felizes, portence [pórtense], debes en cuando [de vez en cuando], energisante, ofrese, apredizage, anciosos, se concigue, nececita, cutiz, adolecentes, conclusion, debes en cuando [de vez en cuando], crese/creseran, golocinas, rechasar, avanze, dezcalzos, garantize, atosidad, essepciones, intracendentes, dies, paiz, esforsarce, discución, va a hacer penalizado [va a ser penalizado], site [cité], ocasiona*

3.4.2. *Nivel léxico-semántico*

En este apartado intentaremos abordar el nivel lingüístico considerado el más susceptible de recibir influencia externa o de verse afectado por interferencias lingüísticas. El nivel léxico-semántico, que por constituir una clase abierta en sí mismo y al estar compuesto por unidades de contenido, es el área que presenta mayores posibilidades de intercambio, recepción y adaptación de formas extranjeras. Para los intereses del presente trabajo, se excluyen los vocablos y sintagmas ya incorporados y generalizados en las comunidades de habla hispana (por ejemplo, préstamos y calcos no marcados recogidos por los diccionarios y gramáticas como *anglicismos* o *extranjerismos*). Dentro de los elementos seleccionados para el análisis, se diferencian tipos y categorías basados en clasificaciones hechas por distintos autores. Estas clasificaciones varían en terminología, aunque algunas definiciones se corresponden en el sentido que se les atribuye.

¹ Préstamo aquí se entiende como forma lingüística tomada de un idioma como recurso para la expresión escrita en otro. Es la utilización de una grafía ajena a la lengua para representar sonidos del español. En nuestro caso, el fenómeno se mantiene en el plano individual, aunque algunos ejemplos se repiten.

Notaremos cómo se dan casos de subestimación de una distinción, extensión y calco semántico, etc.

(8) saber/conocer/encontrar

si estamos en la clase siempre nunca vamos a *saber el mundo afuera de la clase* [ingl. *to know* engloba saber y conocer]

(9) feliz/contento

Sr. Director espero que cambie su idea y nosotros podemos *estar feliz*. [ingl. *happy* equivale tanto a feliz como contento y no hay concordancia de género y número en la adjetivación]

(10) amigable

Tambien podemos encontrar *diferentes bichos, pueden ser amigables* o te pueden morder. (a.24) [ingl. *friendly*. En inglés, los objetos inanimados y los animales se califican como amigables]

(11) impediments: impediciones

Estas impediciones no producen bienestar social sino un desbalance economico sin mucho en el medio. (c.13) [impedimentos, desequilibrio]

3.4.3. Nivel morfológico-sintáctico

Las posturas con respecto a la interferencia lingüística en el plano morfosintáctico son diversas y en muchos casos hasta contradictorias. El tema de la interferencia gramatical ha sido y sigue siendo tema de debate en el campo de la lingüística general. Por un lado, dada la regularidad y estabilidad que lo caracteriza, muchos lo consideran el nivel menos propenso a sufrir influencias de otras lenguas. Una de las aseveraciones más contundentes en ese sentido es la de Meillet, quien afirma que “*Les systèmes grammaticaux de deux langues (...) sont impénétrables l’un à l’autre*” (1921: 82). Asimismo, Sapir sostiene que “*Nowhere do we find any but superficial morphological interinfluencing*” (1921: IX). Ambas afirmaciones fueron apoyadas por otros lingüistas, entre ellos Tesnière (1939: 85), quienes negaban la posibilidad de que el sistema gramatical de una lengua pudiera verse afectado por la interferencia de otra. En general, este nivel ha sido visto como imperturbable y de acceso mucho más restringido que los dominios fónico y léxico (Payrató 1985: 123), aunque es sabido que el cambio sintáctico ha sido menos estudiado que las modificaciones dentro de estos dos últimos niveles.

Si bien la situación de contacto en un contexto bilingüe, como es nuestro caso, supone un alto grado de influencia interlingüística tanto en el plano individual como en el social, muchas de las desviaciones de la norma pueden estar relacionadas con formas ya extendidas en comunidades hispanohablantes. No obstante, cabe recalcar que estos usos, a diferencia de otros contextos monolingües, aumentan significativamente en frecuencia al verse reforzados por el contacto con otro sistema lingüístico. En este sentido, varios autores sostienen que la influencia del inglés en la sintaxis del español debe ser reducida objetivamente al “papel de catalizador en la frecuencia de uso de ciertas variantes que, pese a ello, tienen ya una larga tradición en la gramática de las variedades subestándares españolas” (Blas Arroyo 2005: 589).

Orden de palabras

(12) Tambien es como *un gran extra recreo*. (a.7)

(13) *...esperas ese momento que llegue...* (a.3) [En inglés, el verbo de complemento iría en posición final: *you wait for that moment to come*]

Omisión

(14) Yo soy una estudiante del colegio, y para mi opinion *yo creo tenemos que tener excursiones...* (a.10) [En inglés la omisión es común: *I think we have to...*]

(15) *Yo opino comida saludable* si te pones a pensar... (b.13) [En inglés las omisiones serían correctas: *I think healthy food...*]

Calco sintáctico

(16) ...nos divertimos y *a la misma vez* estabamos aprendiendo... (a.6) [en español debería ser “al mismo tiempo” o “a la vez”, pero “a la misma vez” nos remite al inglés: *at the same time*]

(17) ¿Cómo justificar el acto *si al final del día* es otro asesinato más? (c.7) [En español tendría que ser “al final de cuentas” o “a fin de cuentas”, sin embargo nos encontramos con la construcción inglesa: *at the end of the day.*”]

Uso de modos y tiempos verbales

(18) -¿Cómo *te centirias* si *te estaban diciendo* esto a vos? (a.5) [En inglés, el modo subjuntivo está implícito en la fórmula condicional+pasado]

(19) Es muy triste y *podíamos* sentir pena por ellos en vez de culparles de todo. (c.27) [*could* en inglés se comporta como condicional *podríamos* y pasado *podíamos*. El *podíamos* del ejemplo intenta expresar condicional, pero no hace la distinción en español]

4. REFLEXIONES FINALES

El estudio de la interacción entre las lenguas de hablantes bilingües y plurilingües es fundamental tanto para la lingüística como para el ámbito educativo. De las observaciones hechas en este estudio se desprende la necesidad auténtica de ahondar en investigaciones de campo en instituciones bilingües y de poner los resultados al alcance de los docentes. Estos, junto a los verdaderos protagonistas del proceso, los alumnos, cargan sobre los hombros la gran responsabilidad de llevar la nave a puerto. Una tarea tan cargada de exigencias y de sentido no puede menos que ir acompañada por los esfuerzos de quienes han dedicado algo de tiempo y mucha energía en la búsqueda de respuestas. Como investigador, el docente es el principal testigo y participante de los procesos de aula, y por lo tanto, el agente más indicado para llevar a la práctica alguno de los muchos hallazgos y teorías sobre las lenguas y sus hablantes.

Hemos logrado confirmar nuestra hipótesis inicial apoyados en la bibliografía estudiada y a través del análisis del corpus. Sabemos, según las distintas teorías cognitivas y las investigaciones hechas en contextos bilingües, que los sistemas lingüísticos coexistentes en la mente de un hablante se relacionan de manera simbiótica. En este sentido, consideramos que la selección de la muestra y del corpus ha sido acertada ya que aporta nuevos datos para la comprensión de situaciones lingüísticas análogas. Más importante aún, la comprobación de la existencia de interferencias lingüísticas en dirección inversa a la comúnmente estudiada, marca un punto de partida para emprender futuros proyectos de investigación. Dada la fuerte presencia de la red de colegios internacionales en Latinoamérica –y en el mundo–, una ampliación del estudio no solo sería interesante sino sumamente útil para contrastar resultados y arribar a conclusiones generales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO CORTÉS, A. (2002): *Lingüística*, Madrid: Cátedra.
- ALVAR, M. (dir.) (1996): *Manual de dialectología hispánica: el español de América*, Barcelona: Ariel.
- APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1996 [1987]): *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- BAKER, C. (1997 [1993]): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid: Cátedra.
- BIALYSTOK, E. (1988): “Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness”, *Developmental Psychology*, 24: 560-567.
- BLAS ARROYO, J. (2005): *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*, Madrid: Cátedra.
- BLOOMFIELD, L. (1984 [1933]): *Language*, Chicago: University of Chicago.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 3 vols.
- CALVET, L. (2005 [1974]): *Lingüística y colonialismo: breve tratado de glotofagia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CALVET, L. (1999): *Pour une écologie des langues du monde*, París: Plon.

- CAZDEN, C. B. y SNOW, C. E. (eds.) (1990): "English plus: Issues in Bilingual Education", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 508, London: Sage.
- CHOMSKY, N. (1999 [1957]): *Estructuras sintácticas*, Madrid: Siglo XXI.
- CLARKSON, P.C. y GALBRAITH, P. (1992): "Bilingualism and Mathematics Learning: Another Perspective", *Journal for Research in Mathematics Education*, 23, 43-44.
- COOK, V. (ed.) (2003): *Effects of the Second Language on the First*, New York: Multilingual Matters.
- COOK, V. J. y NEWSON, M. (1997² [1988]): *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*, Malden: MA, Blackwell.
- CUMMINS, J. (1976): "The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses", *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- CUMMINS, J. (1978): "Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness", *Journal of Cross-cultural Psychology*, 9, 131-149.
- CUMMINS, J. (1980): "The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education", J. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, Washington, D.C.: Georgetown University, 81-103.
- CUMMINS, J. (1981): "Biliteracy, Language Proficiency, and Educational Programs", J. R. Edwards (ed.), *The Social Psychology of Reading*, Silver Spring: Institute of Modern Languages, 131-146.
- DAWE, L. (1983): "Bilingualism and Mathematics Reasoning in English as a Second Language", *Educational Study in Mathematics*, 14, 325-353.
- EHRI, L. C. y RYAN, E. B. (1980): "Performance of Bilinguals in a Picture-Word Interference Task", *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 285-302.
- ERVIN, S. M. y OSGOOD, C.E. (1954): "Second Language Learning and Bilingualism", *Journal of Abnormal Social Psychology*, 49, 139-46.
- FERGUSON, C. A. (1959): "Diglossia", *Word*, 15, 325-40.
- FISHMAN, J. (1970): *Sociolinguistics: a Brief Introduction*, Rowley, MA: Newbury House.
- FISHMAN, J. (1979 [1972]): *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra.
- FISHMAN, J. (1980): "Bilingualism and Biculturalism as Individual and Societal Phenomena", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 3-37.
- GASS, S. M. y SELINKER, L. (eds.) (1992): *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia: John Benjamins.
- GIMENO M. F. y GIMENO M^a V. (2003): *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*, Madrid: Cátedra.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2006a): *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual. I. Acentuación, puntuación, ortografía, pronunciación, léxico, estilo*, Madrid: Arco/Libros.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2006b): *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual II. Morfología y sintaxis*, Madrid: Arco/Libros.
- GRIFFIN, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge: Harvard University.
- GROSJEAN, F. (1992): "The Bilingual and the Bicultural Person in the Hearing and the Deaf World". *Sign Language Studies*, 77, 307-320.
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. (eds.) (1986): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York: Basil Blackwell.
- HAUGEN, E. (1969² [1953]): *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour*, Bloomington: Indiana University.
- KOLERS, P. A. (1963): "Interlingual Word Associations", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 291-300.

- LADO, R. (1957): *Linguistics across Cultures, Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: University of Michigan.
- LAMBERT, W. E. et al. (1958): "The Influence of Language Acquisition Contexts on Bilingualism", *Journal of Abnormal Psychology*, 56, 239-44.
- LASAGABASTER, D. (1999): "El Aprendizaje del inglés como L2, L3 o LX: ¿En busca del hablante nativo?", *Revista Psicodidáctica*, 008.
- LINDSAY P. y NORMAN, D. (1977): *Human Information Processing: An Introduction to Psychology*, New York: Academic.
- LIPSKI, J. (2005 [1994]): *El español de América*, Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ GARCÍA, M. (2006): "La variedad geográfica del español en el género 'Manual Escolar'", *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 1, 42-48.
- MACKEY, W. F. et al. (1977): "The Bilingual Education Movement: Essays in Progress", *Studies in Language and Linguistics*, El Paso: Texas Western.
- MEDINA, L. J. (2004): *El anglicismo en el español actual*, Madrid: Arco/Libros.
- MEDINA, L. J. (2002 [1997]): *Lenguas en contacto*, Madrid: Arco/Libros.
- MEILLET, A. (1972 [1921]): *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris: Champion.
- MELIÁ, B. (1988): *Una nación, dos culturas*, Asunción: CEPAG.
- MORENO CABRERA, J. C. (2006): *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*, Madrid: Alianza.
- MUYSKEN, P. (dir.) (1998): *13 Foro Hispánico. Sociolingüística: Lenguas en contacto*, Atlanta, GA: Rodopi.
- PARADIS, M. (1981): "Neurolinguistic Organization of a Bilingual's Two Languages", J. Copeland (ed.), *The Seventh LACUS Forum*, Columbia, South Carolina: Hornbeam.
- PAYRATÓ, L. (1985): *La interfèrència Lingüística: comentaris i exemples català-castelà*, Barcelona: Curial Edicions Catalanes.
- RAITER A. y ZULLO, J. (2004): *Sujetos de la lengua: introducción a la lingüística del uso*, Barcelona: Gedisa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario Panhispánico de Dudas*, Madrid: Santillana.
- SAPIR, E. (1921): *Language: An Introduction to the Study of Speech*, New York: Harcourt, Brace and company.
- SAUSSURE, F. (2005 [1916]): *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada.
- SEGALOWITZ, N., y E. GATBONTON (1977), "Studies of the Nonfluent Bilingual", P. Hornby (ed.), *Bilingualism: Psychological and Social Implications*, New York: Academic, 77-90.
- SPEZZINI, S. (2002): *Students' Bilingual Voice at an American Overseas School: Individual and Sociocultural Dimensions in the Process of Learning English and in Patterns of Language Use*, Tuscaloosa, Alabama: Universidad de Alabama.
- STUBBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Bogotá: Cincel.
- SWAN, M. (1995² [1980]): *Practical English Usage*, Oxford: Oxford University.
- TESNIERE, L. (1939): "Théorie structurale des temps composés", *Mélanges linguistiques offerts à Charles Bally*, Geneva : Georg, 153-83.
- TOUKOMAA, P. y T. SKUTNABB-KANGAS (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*, Research Reports, 26. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology-University of Tampere, Finlandia.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, M. (2003): *El español de América I: pronunciación*, Madrid: Arco/Libros.

VAQUERO DE RAMÍREZ, M. (2003): *El español de América II: morfosintaxis y léxico*, Madrid, Arco/Libros.

VINAGRE, L. M. (2005): *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*, Madrid: Arco/Libros.

WEINREICH, U. (1970⁷ [1953]): *Languages in contact. Findings and Problems*, La Haya: Mouton.

ZARRATEA, T. (2002): *Gramática elemental de la lengua guaraní*, Asunción: Marben.