



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

EL BILINGUISMO DESARROLLO DE UN CONCEPTO



Trabajo de Tesis Presentado por
Laura Elena Chávez García, para
optar por el grado de Licenciatura
en la carrera de Lengua y
Literatura Modernas (Letras
Inglesas).

MEXICO, 1978



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres

A Sara Bolaño

INDICE

	Página
Introducción	1
1. Definiciones de bilingüismo	6
1.1 El bilingüismo como característica del individuo	7
1.2 El bilingüismo como característica de la comunidad	33
1.3 Resumen	41
1.4 Un nuevo criterio de definición	44
2. Clasificaciones de bilingüismo	54
2.1 Un solo sistema conceptual codifica y decodifica por separado en diferentes lenguas	57
2.2 Mediación de una de las lenguas al codificar y decodificar	63
2.3 La mediación de una de las lenguas se limita a la codificación	66
2.4 La existencia de dos sistemas conceptuales	68
3. Mediciones de bilingüismo	83
3.1 Mediciones llevadas a cabo con propósitos psicológicos y educativos	91
3.2 Mediciones llevadas a cabo con propósitos lingüísticos	127
3.3 Mediciones llevadas a cabo con propósitos sociológicos	146
Conclusiones	165
Bibliografía	171

INTRODUCCION

El uso de más de una lengua por parte del individuo o de la comunidad se suele llamar bilingüismo o multilingüismo. Como fenómeno, el bilingüismo ha despertado el interés de los especialistas en diversas disciplinas científicas. Psicólogos, sociólogos, sociolingüistas y lingüistas realizan investigaciones que, de alguna manera, se acercan al fenómeno del uso de más de una lengua. Aunque a primera vista el bilingüismo parece ser un fenómeno eminentemente lingüístico, mediante un análisis más profundo éste se relaciona con elementos tan diversos, que ha llegado a ser considerado un fenómeno eminentemente multidimensional. Un interés personal en el bilingüismo nos ha llevado a seleccionarlo como tema central del presente trabajo de tesis.

Enfocamos el fenómeno desde un punto de vista teórico, adoptando una perspectiva diacrónica, de las teorías que han surgido a propósito del uso de más de una lengua tanto entre individuos como en comunidades particulares.

En la actualidad, el fenómeno del bilingüismo es prácticamente evento de todos los días: por un lado, los avances tecnológicos han reducido distancias en el mundo; por el otro, casi todas las naciones modernas precisan de más de una lengua para satisfacer la necesidad humana de comunicación. Hemos dicho que el bilingüismo es un área de estudio importante para diversas disciplinas. La lingüística es, no obs-

tante, la ciencia más indicada para elaborar una exposición teórica del mismo. Nuestro propósito central, en esta tesis, es proporcionar una visión panorámica de los logros alcanzados en cuanto a la construcción de un marco teórico que explique adecuadamente el fenómeno del bilingüismo.

Primeramente, y como una contribución a la terminología científica en el campo de la lingüística, se ha intentado proporcionar una definición de bilingüismo -área que examinamos en la primera parte de la tesis. En esta parte, correspondiente al primer capítulo, tomamos como punto de partida los trabajos de L. Bloomfield, en los años treinta, y hacemos una exploración diacrónica de las diversas opiniones emitidas al respecto, hasta incluir puntos de vista surgidos a principios de los años setenta.

También se han propuesto múltiples clasificaciones del bilingüismo; abordamos este problema en el segundo capítulo de la tesis. En vista de las dificultades que implica el definir el bilingüismo, el establecimiento de una clasificación de bilingüismo clarificaría el concepto en cierta medida, pues dado un criterio clasificatorio, podrían colocarse en lugares concretos de un cuadro los diferentes casos de bilingüismo que se han identificado. Es difícil, no obstante, llegar a un acuerdo sobre la perspectiva ideal desde la cual clasificar diferentes tipos de bilingüismo. Hemos decidido explorar esta área de estudio, tomando en cuenta los hábitos codificado-

res y decodificadores del individuo bilingüe: una clasificación así gira en torno a la idea de que el bilingüe traduce, hasta cierto punto, de una lengua a otra, algunas veces mientras codifica, otras mientras decodifica, o en ambos procesos. Clasificaciones de este tipo, dan lugar a términos ampliamente difundidos hoy en día, como bilingüismo 'coordinado' y 'combinado'.

En la tercera parte de este trabajo exploramos diversas mediciones de bilingüismo. En las ciencias se hacen mediciones de un fenómeno, a fin de conocer las diversas variantes que pueden afectarlo o modificarlo, en un momento determinado. De hecho, por ser el bilingüismo un fenómeno que varía de individuo a individuo, es necesario saber qué tipo de variantes son importantes en una situación determinada de bilingüismo. Encontramos que muchas de las mediciones efectuadas persiguen propósitos específicos, a menudo relacionados con criterios psicológicos, sociológicos o sociolingüísticos. Todos estos estudios ayudan, en cierta medida, a establecer qué tipo de elementos intervienen en una situación concreta en la que se presente el fenómeno del bilingüismo.

Este trabajo de tesis representa nuestro esfuerzo por proporcionar una visión panorámica y comprehensiva de lo que constituye, por el momento, el conjunto de teorías que intentan explicar el bilingüismo. Exploramos las tres áreas que nos parecen más importantes, en cuanto a la formulación de un

marco teórico alrededor del bilingüismo: su definición, clasi
ficación y medición. Confiamos en que resulte útil para
otros estudiosos, particularmente para aquellos que se inician
en el estudio de esta área.

Agradecemos de manera especial la oportunidad de consul-
tar el acervo de la biblioteca del Centro de Investigaciones
para la Integración Social, cuyo acceso fue factor importante
en la recopilación de la información necesaria para desarro-
llar el presente trabajo de tesis.

CAPÍTULO PRIMERO

DEFINICIONES DE BILINGÜISMO

1. Definiciones de bilingüismo.

Dentro del campo de los estudios lingüísticos, son pocos los conceptos que, hasta el momento actual, han sido completamente definidos. El concepto de bilingüismo no constituye una excepción a esta regla. Algunos psicólogos, ciertos sociólogos y no pocos lingüistas han propuesto definiciones de bilingüismo. Cada una de estas aportaciones, más que ayudar al esclarecimiento del concepto, refleja las ideas personales del especialista en cuestión, lo que ha conducido a una cierta modificación del concepto de bilingüismo a través del tiempo.

El concepto de bilingüismo como dominio de dos lenguas prevalecía en los inicios de este siglo, aunque había sido formulado mucho tiempo antes. A partir de los trabajos de Leonard Bloomfield (1935) se busca ser más específico en la formulación de una definición de bilingüismo y, poco a poco, el concepto ha ido ampliándose dando cabida a fases de dominio menos profundas de la segunda lengua.

Este desarrollo del concepto se debe en gran parte a que es imposible determinar, exactamente, en qué momento una persona se convierte en bilingüe. Es por esto que actualmente el bilingüismo es considerado como algo relativo. Para muchos, el término incluye no sólo el manejo de dos lenguas sino también de tres o más; otros distinguen entre 'bilingüismo' -manejo de dos lenguas- y 'multilingüismo' -manejo de tres o más lenguas. Nosotros utilizaremos el primero de los dos términos

-bilingüismo- sin limitarlo al manejo de dos lenguas, sino incluyendo también la posibilidad de que el contacto se efectúe entre tres o más lenguas.

1.1 El bilingüismo como característica del individuo.

La mayoría de los especialistas concuerdan en que el bilingüismo es un fenómeno que concierne al individuo. Es decir, una persona es la que tiene la capacidad de uso de dos lenguas y, en consecuencia, puede llamarse 'bilingüe'. El bilingüismo como característica individual, idea compartida ya por especialistas a principios de siglo, se fundamenta en bases teóricas sólo recientemente, con los estudios de William F. Mackey. Para él, el bilingüismo es propiedad del individuo, como la lengua es propiedad del grupo. Si una persona usa dos lenguas, ello supone la existencia de diferentes comunidades monolingües entre las cuales existe cierto contacto. Al ser propio del individuo, "el bilingüismo no es un fenómeno de la lengua sino una característica de su uso. No es una característica del código sino del mensaje; no pertenece al campo de la 'langue' sino al de la 'parole' ". (1) De aquí podemos inferir que el individuo bilingüe será aquél que posea dos formas de codificar y de codificar pensamientos; en una palabra, dos maneras de comunicarse con otros individuos.

(1) W.F. Mackey, "The description of bilingualism", en: J.A. Fishman (ed.), Readings in the sociology of language, (The Hague: Mouton & Co., 1968), p. 555.

De las definiciones que vamos a considerar a este respecto, las de L. Grootaers (1948) y U. Weinreich (1953) nos parecen las menos elaboradas. Para el primero, el bilingüismo supone la "presencia simultánea de dos lenguas en una sola persona" (2); para el segundo, un individuo bilingüe es aquél que "usa alternadamente dos lenguas". (3) Aunque con términos diferentes, ambos autores comunican en realidad la misma idea: el bilingüismo como característica del individuo. A excepción de hacer explícita esta relación bilingüismo-individuo, en realidad ninguno de los dos autores va más allá del concepto que ya prevalecía a principios del siglo veinte: el bilingüismo como dominio de dos lenguas. Como punto de partida en este capítulo, tomaremos la siguiente noción, basada un poco en las dos definiciones arriba mencionadas: el bilingüismo es un fenómeno que afecta al individuo y que consiste en el dominio de dos lenguas.

1.1.1 Esta definición se ve modificada por Leonard Bloomfield que trata de concretarla. Él no habla de 'uso de dos lenguas', sino del "aprendizaje perfecto de una lengua extranjera que no va acompañado de la pérdida de la lengua materna" (4), cuando define el término bilingüismo.

(2) L. Grootaers, Tweetaligheid, citado por M. van Overbeke en: Introduction au problème du bilinguisme, (Bruxelles: Éditions Labor, 1972), p. 68.

(3) U. Weinreich, Languages in contact, (The Hague: Mouton & Co., 1953), p. 5.

(4) L. Bloomfield, Language, (New York: Henry Holt, 1941), p.56.

Antes de comentar un poco la definición de L. Bloomfield, haremos notar que él emplea el término 'lengua extranjera'. En la época en que Bloomfield formula tal definición (1935), 'lengua extranjera' era un término cuyo uso no se cuestionaba. Sin embargo, nosotros preferimos la designación de 'segunda lengua' porque no nos estamos refiriendo a la lengua como materia impartida en un sistema escolar y totalmente ajena a la realidad social del individuo. Es decir, actualmente el término 'lengua extranjera' se utiliza para designar una materia del programa de educación de muchos países, sin tener en cuenta si efectivamente el alumno podrá usar tal lengua en el futuro o no. Por otra parte, empleamos 'segunda lengua' para referirnos a la L_2 utilizada en una cierta región geográfica o política, cuyo manejo es indispensable para los individuos que buscan incorporarse a la vida de esa comunidad. Consideramos que bilingüe es aquella persona que, debido al lugar geográfico en que vive o a alguna otra circunstancia especial, necesita y/o es capaz de comprender y producir formas lingüísticas de dos o más sistemas lingüísticos diferentes. En cambio, no podremos considerar bilingüe a un alumno que, habiendo cursado X número de cursos de lengua extranjera en un sistema escolar, no es capaz de comprender ni producir las formas lingüísticas con las que ha tenido contacto a través de dichos cursos. Bloomfield emplea 'lengua extranjera' refiriéndose a inmigrantes europeos que llegaban a los Estados Unidos y debían aprender el inglés. En este caso,

el inglés debe considerarse una segunda lengua para dichos inmigrantes pues éstos se encuentran en una situación tal, que les es indispensable manejar la lengua inglesa para poder incorporarse social y económicamente a la vida estadounidense.

Otro término que conviene aclarar en la misma definición es 'aprendizaje' de lengua. Con este término, Bloomfield se refiere, más que nada, al hecho innegable de que las características de una lengua no se heredan de padres a hijos en el sentido biológico de la palabra. Es decir, que el niño habla una lengua en particular dependiendo únicamente del medio ambiente en que se desarrolla. En palabras de Bloomfield, "el niño aprende a hablar como las personas que le rodean". (5) Si un infante pasa a formar parte de una comunidad al ser encontrado o adoptado, aprenderá la lengua de ese grupo exactamente de la misma manera que otro niño cuyos padres pertenezcan a él. Al final, las formas del habla de ambos niños serán iguales, como corresponde a miembros de la misma comunidad lingüística; es decir, individuos que comparten lengua materna y experiencias culturales iguales. De esta manera, el niño encontrado o adoptado que mencionamos arriba, no revelará en ningún momento rasgos de la lengua de sus padres, cualquiera que ésta haya sido.

En cuanto a la definición de Bloomfield, el aprendizaje 'perfecto' de la otra lengua, que él menciona, requiere que el bilingüe controle dos lenguas 'como lo haría un nativo' de cada

(5) Ibid., p. 43.

una de ellas, y solamente cuando un sujeto cumple este requisito podrá considerársele bilingüe. En general, Bloomfield abarca en esta categoría a sujetos que, por haber crecido en un cierto ambiente social, tuvieron contacto con dos lenguas a temprana edad. Pasada la primera infancia, dice el autor, es muy poco probable que un individuo llegue a manejar otra lengua como lo haría un nativo. Sin embargo, el mismo autor acepta que este dominio 'perfecto' de dos lenguas resulta casi siempre idealista, y admite que los casos de dominio imperfecto de dos o más lenguas son mucho más comunes, a resultas de movimientos migratorios, viajes, estudios, etcétera. Además, admite que es imposible determinar el momento en que un individuo que hable bien otra lengua se transforma en bilingüe: la distinción es completamente relativa. A pesar de estas aclaraciones, la posición de Bloomfield es firme en cuanto que considera bilingüe únicamente a aquella persona que maneje dos lenguas 'como lo haría un nativo' de cada una de ellas.

Siguiendo la misma corriente de ideas, encontramos las definiciones del alemán M. Braun, del belga A. Sauvageot, y del americano W. Leopold, en la década de los treintas. Los tres coinciden, con Bloomfield, en que la forma ideal de bilingüismo consiste en el empleo alterno de dos lenguas, con igual maestría, para todo propósito vital. En este caso, un individuo podrá ser calificado de bilingüe cuando maneje dos lenguas "con fluidez, es decir, sin esfuerzo, y de manera impecable,

guardando las formas estilísticas propias de cada una de ellas"

(6) Braun (1937) añade que ser bilingüe es cuestión de talento y voluntad solamente. Cualquiera que se proponga firmemente dominar dos lenguas con fluidez, de manera impecable, podrá hacerlo sin importar su edad o sus características personales. En la práctica, no obstante, es difícil encontrar individuos que, habiendo tenido el primer contacto con una segunda lengua pasada la adolescencia, lleguen a manejar esa lengua de manera impecable.

Podemos calificar estas cuatro opiniones de 'normativas' en cuanto a que cada autor propone normas que debe cumplir un individuo para ser considerado bilingüe. Así pues, la definición inicial parece concretarse y al mismo tiempo, el número de posibles bilingües se ve reducido solamente a aquellos que usan dos lenguas como lo haría un hablante nativo de cada una de ellas.

Hasta este momento, como podemos notar, la definición de bilingüismo es muy vaga. Después de todo, ¿qué significa 'manejo perfecto de dos lenguas'? No podemos trazar una línea divisoria en donde termina la imperfección y empieza la perfección de ese manejo. ¿Cuáles podemos considerar 'propósitos vitales' de manejo de dos lenguas? En todo caso, el propósito vital de un ama de casa: comprar la comida, puede resolverse en forma no-lingüística: apuntando hacia el artículo que se quiere com-

(6) M. Braun, "Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit", citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 115.

prar, o seleccionándolo en una tienda de autoservicio sin necesidad de articular una sola palabra. Es demasiado vago el término que emplea W. Leopold, 'propósito vital'. En la actualidad lo que podría considerarse como una 'circunstancia de manejo de lengua' se ha desglosado en componentes, tales como las personas que entran en contacto; la situación en que se efectúa el contacto; el rol social que cada interlocutor juega en cada circunstancia, etcétera. Hablaremos más ampliamente de estos componentes en la segunda parte de este capítulo.

Armand Boileau (1946) define el bilingüismo, teniendo en cuenta el valor semiológico de la lengua articulada y habla de una doble conciencia lingüística: un individuo es bilingüe cuando "diferentes conceptos (no necesariamente todos) corresponden en su interior a dos imágenes acústicas". (7) Es decir, de los múltiples conceptos que forman el sistema de significados del bilingüe, algunos están asociados a una imagen acústica y algunos otros, a dos. En general, un concepto se relaciona a una imagen acústica en el interior del hablante. Lo que expone Boileau es que algunos de los conceptos en el interior del bilingüe se asocian -cada uno por separado- a dos imágenes acústicas y, aunque no todos los conceptos del sistema guarden este tipo de relación, le crean al bilingüe una conciencia lingüística doble. Al tener una conciencia lingüística doble, dos

(7) A. Boileau, "Le problème du bilinguisme et la théorie des substrats", citado por M. van Overbeke, op cit., p. 115.

imágenes acústicas se aparecen ya simultánea, ya sucesivamente en el interior del bilingüe. Boileau no elabora una terminología en su artículo; pero la definición que propone coincide con el concepto de 'signo lingüístico combinado', que U. Weinreich emplea -concepto que veremos con más detalle en el segundo capítulo de este trabajo. Weinreich expresa la posibilidad de que ciertos signos lingüísticos en el interior del bilingüe estén formados por un concepto y dos imágenes acústicas que corresponde, cada una de éstas, a un sistema lingüístico diferente. Es decir, para A. Boileau el bilingüismo consiste precisamente, en una identificación a nivel de conceptos, por parte del bilingüe, de manera que puede expresar una misma idea de dos formas distintas.

La idea de una doble conciencia lingüística parece considerarse también en el prólogo de André Martinet a Languages in Contact, de Weinreich. Martinet habla de una posible definición de bilingüismo como una "fidelidad lingüística dividida". (8) Es decir, el individuo guarda en su interior dos modos de expresarse, cada uno fiel a una comunidad lingüística. En este prólogo no considera bilingües, por ejemplo, a los campesinos franceses que usan alternadamente una forma estándar de francés y un patois propio; Martinet considera en esta ocasión que no puede haber fidelidad lingüística en esta última forma de lengua. Sin embargo, unos años más tarde (1960), Martinet emite un cam-

(8) A. Martinet, prólogo a: U. Weinreich, op. cit., p. vii.

bio de opinión. Dado que hablar de dos lenguas de status idéntico resulta sumamente vago, y dado que "hay tantas posibilidades diversas de simbiosis entre dos lenguas, es preferible conservar el término 'bilingüismo' que las abarca a todas, mejor que intentar una clasificación sobre la base de una dicotomía simplista". (9) Es decir, sólo un término como 'bilingüismo' puede abarcar todos los grados posibles de contacto entre dos o más lenguas, entre dos o más dialectos. De esta manera, una posibilidad de simbiosis entre dos lenguas puede aparecer precisamente en el campesino francés que habla una forma estándar y un patois. Martinet ha ampliado nuestra definición inicial de manera casi accidental. Los autores que hemos mencionado hasta ahora hablan de un contacto entre dos lenguas o más, al hablar de bilingüismo. Martinet llega a hablar del contacto de dos sistemas, sistemas que pueden ser dos variantes de la misma lengua. En la actualidad se ha desarrollado el término 'bidialectalismo' para dar cuenta de este tipo de contacto lingüístico, con el objeto de clarificar los conceptos. Sin embargo, dado que este término es mucho más reciente y, puesto que estamos realizando un estudio básicamente diacrónico, seguiremos utilizando la nomenclatura usada hasta el momento. De esta manera, tanto al manejo de dos lenguas como al manejo de dos variantes de un mismo sistema, lo llamaremos 'bilingüismo', como hace Martinet.

(9) A. Martinet, Elementos de lingüística general, trad. Julio Calonge, (Madrid: editorial Gredos, 1965), p. 182.

Uno de los primeros en anotar tal fenómeno es Otto Jespersen (10). Él observaba que en ciertos círculos sociales ingleses, se obligaba a los niños a hablar únicamente la forma estándar del inglés en su casa, y los mismos niños hablaban exclusivamente dialecto en cuanto salían a jugar. Jespersen hace notar que esos niños eran capaces de mantener separadas las dos formas de lengua y utilizar una u otra, dependiendo de las circunstancias. Al emplear el término 'dialecto', Jespersen se refiere a las formas no-estándar que utilizan los miembros de una comunidad lingüística y que varían generalmente de región a región, en un país. De cualquier manera, los niños ingleses que observara Jespersen se consideran bilingües de acuerdo con los lineamientos que expresa Martinet.

Posteriormente, U. Weinreich (1953) proporciona la base teórica que explica el comportamiento de los niños observados por Jespersen y que pueden considerarse bilingües: "Se considerará aquí al bilingüismo en su sentido más amplio, sin tener en cuenta el grado de diferencia o similitud entre dos sistemas de lengua. Para los propósitos de este estudio no importa que dos sistemas sean 'lenguas!', 'dialectos de la misma lengua' o 'variedades del mismo dialecto'." (11) Esta ampliación explícita que hace Weinreich del cambio de opinión que expresaba Martinet es por demás significativa. El número de bilingües,

(10) O. Jespersen, Language, its nature, development and origin, 11a. imp., (London, George Allen and Unwin Ltd., 1959), pp. 147-148.

(11) U. Weinreich, op. cit., p. 1.

que se había restringido a raíz de las definiciones de L. Bloomfield y M. Braun, se ve ahora multiplicado considerablemente.

La definición de Weinreich es básica para los estudios que hace sobre interferencia. En ellos establece que "desde el punto de vista del bilingüe, el origen de una similitud entre dos lenguas es irrelevante". (12) Es decir, dos lenguas pueden parecerse, por tener una lengua antecedente común o por haberse desarrollado de manera convergente; pero la razón de la similitud entre ellas nada tiene que ver con el grado de interferencia que pueden provocar al entrar en contacto. Más aún, Weinreich encuentra que dos lenguas que se parecen pueden suscitar el mismo grado de interferencia que dos lenguas completamente diferentes. De ello concluye que el aprendizaje de una segunda lengua no necesariamente se facilita porque esa segunda lengua se parezca a la materna. Es por eso que para el individuo que pretende ser bilingüe es tan difícil aprender dos lenguas completamente diferentes como difícil resulta aprender y mantener separadas dos lenguas que se parecen mucho. (13)

(12) Ibid., p. 2.

(13) Quizás de manera intencional, Weinreich evita el manejo del concepto de 'transferencia' que representa la fase positiva del proceso: cuando la introducción de elementos de L_A en L_B no obstaculiza una comunicación eficaz, sino que la facilita. En los casos en que sea factible transferir elementos de una lengua a otra con éxito, esto facilitará considerablemente la tarea del individuo que aprende una segunda lengua. Para un hispanohablante, por ejemplo, es más fácil aprender a manejar el italiano que el armenio, debido a que puede efectuar con éxito la transferencia de elementos de una a otra lengua. Es importante considerar también el factor cultural, que puede suscitar otro tipo de interferencias.

Einar Haugen, que conduce también estudios sobre interferencia, establece algo semejante: "El dominio de dos dialectos diferentes de una misma lengua -aunque inteligibles entre sí- es también bilingüismo, pues requiere del mismo tipo de aprendizaje y el riesgo de interferencia entre los dos es igual".(14) Lo que en un principio era un simple cambio de opinión en las declaraciones de Martinet, tiene resonancias posteriores importantes con las aportaciones de Weinreich y Haugen. Los estudios de ambos muestran que es difícil, desde el punto de vista del bilingüe, internalizar por ejemplo, dos reglas sintácticas diferentes. Igualmente difícil le resultará internalizar dos reglas sintácticas que se parecen, aun en el caso de pertenecer a dialectos diferentes de una misma lengua. La dificultad radica, dice Haugen, no tanto en la similitud o diferencia que haya entre las dos reglas, sino más que nada en mantener las dos reglas separadas, formando parte de dos sistemas lingüísticos diferentes. (15)

1.1.2 El concepto de bilingüismo se amplía todavía más cuando algunos autores tratan de especificar en qué momento un individuo, que habla una segunda lengua, puede considerarse bilingüe. Cada autor trata de ser más específico, pero a su vez, cada nueva aportación incluye entre los bilingües a individuos con conocimientos de lengua más precarios.

(14) E. Haugen, Bilingualism in the Americas, (Alabama: Publication of the American Dialect Society, 1956), p. 10.

(15) Al igual que Weinreich, Haugen deja de mencionar el término 'transferencia'.

Entre ellos, R. A. Hall (1952) dice que el bilingüismo empieza cuando el individuo tiene un "cierto conocimiento y control de las estructuras gramaticales de la segunda lengua; y no solamente de ciertos elementos léxicos". (16) Hall propone aquí un límite específico que divide a los bilingües de los que no lo son: conocer y controlar las estructuras gramaticales de la segunda lengua. En ella no se especifica cuáles estructuras, por lo que podríamos inferir que Hall habla de todas las estructuras gramaticales de la lengua en cuestión. Desafortunadamente, a pesar de que los estudios lingüísticos descriptivos han tenido un gran auge en este siglo, no ha podido establecerse, en ningún caso concreto, cuáles son todas las estructuras gramaticales de una lengua. Además, siendo que lengua se define como un sistema de sistemas, resulta inadmisibile reducir el todo a uno de sus componentes. Al decir que 'bilingüe' es aquél que controla y conoce las estructuras gramaticales de una lengua, Hall está descartando automáticamente otros componentes de la lengua como son el inventario y sistema de sonidos, el inventario y sistema de unidades léxicas, o el sistema de unidades de significación. Dada la manera en que funciona la lengua, un enunciado es portador de un mensaje cuando los signos que lo forman se articulan de acuerdo con ciertas reglas del léxico, de la sintaxis, de la semántica y de la fonología y fonemática propias de la lengua utilizada.

(16) R. A. Hall, "Bilingualism and applied linguistics", citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 116.

La aportación de R. A. Hall, no obstante, marca el inicio de una inquietud por marcar con precisión la línea divisoria entre los bilingües y los que no lo son.

Con la propuesta de Hall, la definición que dejamos más arriba, el concepto de bilingüismo como dominio de dos sistemas de lengua se ve ampliado un poco más. El número de bilingües, que ya era elevado, aumenta todavía más con esta aportación, pues un 'cierto conocimiento' de las estructuras gramaticales es una habilidad lingüística menor que el dominio del sistema completo; aun cuando se descarten a todos aquellos que solamente manejan elementos léxicos de la segunda lengua. Para darnos cuenta de hasta qué punto pueden modificarse las opiniones sobre el bilingüismo, basta anotar la diferencia que existe entre éste último autor y L. Bloomfield, por ejemplo, quien requería del bilingüe un 'manejo perfecto' de la otra lengua. No obstante, ambos autores emplean términos vagos. Ya habíamos señalado que 'manejo perfecto' de una lengua es un término vago en cuanto que no podemos demarcar con precisión lo que es perfecto de lo que no lo es; lo mismo sucede con el 'cierto control y conocimiento de las estructuras gramaticales', en tanto que no se lleguen a compilar todas las estructuras gramaticales de una lengua.

Poco después, Einar Haugen (1953) propone que un individuo pueda considerarse bilingüe en el momento en que sea "capaz de producir enunciados completos, con significado, en la segun-

da lengua". (17) Nuestra definición vuelve a modificarse, pues una persona dada podría producir enunciados completos sin necesidad de dominar todas las estructuras gramaticales de la segunda lengua; con lo cual, obviamente, el número de bilingües crece de nueva cuenta. En una obra posterior del mismo autor (1956) encontramos esta definición: "el individuo bilingüe es aquél que conoce dos lenguas o más". (18) Con ella, nos parece volver a la definición que habíamos puesto como punto de partida al principio del capítulo: el bilingüismo como manejo de dos lenguas. Sin embargo, E. Haugen hace la aclaración de que no especifica ni cuánto debe saber el individuo, ni qué tan diferentes deban ser dos formas lingüísticas para ser calificadas como lenguas. De aquí que en realidad no regresa a un concepto anterior, pues está incluyendo en esta definición el contacto de dos dialectos o dos variedades de una misma lengua y, al mismo tiempo, una proficiencia básica en la segunda lengua, determinada por la producción de enunciados completos. Añade también que en algunos casos se puede hablar de un bilingüismo completamente pasivo, es decir, la comprensión de la segunda lengua sin hablarla.

De manera mucho menos explícita, A. von Weiss (1959) incluye también la comprensión como elemento constitutivo del bilingüismo, que define como "el empleo activo y pasivo inmedia-

(17) E. Haugen, The Norwegian language in America, citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 116.

(18) E. Haugen, Bilingualism..., op. cit., p. 10.

to de dos lenguas por un mismo hablante". (19) Aquí el térmi no 'empleo activo' se refiere a expresión oral y escrita, y el término 'empleo pasivo' se refiere a la comprensión, tanto de la lengua hablada como de la escrita.

La definición de Haugen que, con sus explicaciones al margen, parece concretar mucho el concepto de bilingüismo y es tablecer al fin una división práctica entre los que son bilin- gües y los que no lo son, no es la última proposición que ha aparecido en este campo. En parte esto se debe a que, al tra- tar de concretar, en realidad amplía el concepto. El uso, por ejemplo, del término 'conocer' es muy vago en la definición, porque no clarifica lo que significa tal término. Con el térmi no 'conocer', ¿quiere referirse Haugen a la comprensión de una lengua, al uso de algunos elementos léxicos, al uso de algunas estructuras gramaticales o a la adecuación de un cierto compo- r tamiento verbal a determinado contexto? 'Conocer' en el con- texto de la definición de Haugen puede significar cada una de las alternativas anteriores, cualquiera por separado o todas ellas al mismo tiempo. Quizás esto haya impulsado a otros espe- cialistas a especificar más detalladamente los rasgos que pue- den definir al individuo bilingüe.

M. de Grève y F. van Passel consideran que "un individuo es bilingüe o plurilingüe cuando es capaz: primero, de hacerse

(19) A. von Weiss, Hauptprobleme der Zweisprachigkeit, citado por M. de Grève y F. van Passel, en: Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras, (Madrid: Ed. Fragua, 1971), p. 136.

comprender, y segundo, de comprender lo que dicen los demás en dos o más lenguas". (20) Al igual que E. Haugen, advierten que tal definición no implica "necesariamente el conocimiento profundo de las lenguas, y menos aún el conocimiento, de una o varias lenguas extranjeras, equivalente a la lengua materna". (21) Desde el punto de vista psicológico y fisiológico, consideran que el bilingüismo consiste en la capacidad de controlar dos géneros de actividades diferentes en las que intervienen los mismos órganos cerebrales y fonadores. Es decir, el bilingüismo es la consecuencia del contacto de dos o más sistemas lingüísticos diferentes cuyo punto de intersección se sitúa en cada individuo bilingüe.

En general, la definición propuesta por estos autores belgas es importante en su aportación pues desglosan en dos facetas las habilidades bilingües: primero se comprende una lengua, después se expresa algo en ella. Sin embargo, nos parece que ambos pasan por alto un concepto básico en lingüística, al hablar de 'dos géneros de actividades diferentes', en relación al fenómeno del bilingüismo. Cuando un individuo monolingüe aplica las reglas del sistema lingüístico propio de la comunidad a la que pertenece, está 'codificando' en esa lengua y la realización externa de cierta combinación de reglas es una forma determinada de habla. Un individuo bilingüe que posea en

(20) M. de Grève y F. van Passel, op. cit., p. 135.

(21) Ibid., p. 136.

su interior dos grupos de reglas -dos sistemas lingüísticos- poseerá, por consiguiente, dos formas de habla, o dos posibles realizaciones externas de aquello que quiera comunicar. Sin embargo, aunque en el caso del individuo bilingüe estamos hablando de dos sistemas de reglas y dos formas de realizarlas, debemos notar que se trata de una misma actividad lingüística: codificar. Lo mismo sucede cuando el bilingüe escucha un mensaje o una realización concreta de habla: aplica una serie de reglas y decodifica el mensaje. Que el mensaje esté en una u otra lengua, no cambia el hecho fundamental de que es una sola actividad lingüística la que se efectúa: decodificar.

Al mismo tiempo que estos autores desglosan dos habilidades lingüísticas, imprescindibles para todo hablante de lengua, reducen la distancia entre monolingües y bilingües. Un individuo puede 'hacerse comprender' en una segunda lengua a través de enunciados completos con significado; pero puede también darse a entender, en un momento dado, a través de gestos y movimientos que acompañen un enunciado no tan completo. De acuerdo con esta última definición de bilingüismo, cualquier individuo que conozca más o menos alguna estructura en una segunda lengua, y que pueda desarrollar movimientos mímicos adecuados a la situación, se llamará bilingüe.

La definición que nos parece más amplia de todas es la que propone el antropólogo A. R. Diebold. En una investigación que realizó en comunidades huaves en el estado de Oaxaca,

tomó como premisa la primera definición de E. Haugen, el bilingüismo como la 'capacidad de producir enunciados completos con significado' en la segunda lengua. Sin embargo, a partir del cómputo de datos, Diebold concluyó que en la categoría de 'monolingües' podían ocultarse verdaderos grados de bilingüismo. Con base en este descubrimiento, Diebold propone que "el contacto con modelos de una segunda lengua y la habilidad para usarlos en el medio ambiente de la lengua materna" (22), debe considerarse como la habilidad bilingüe mínima. Esta proposición de Diebold da origen al concepto de 'bilingüismo incipiente', que cubre las primeras etapas en el aprendizaje de una segunda lengua. Se refiere, sobre todo, a las fases iniciales de aprendizaje, cuando el hablante no es aún capaz de producir 'enunciados completos', ya porque su conocimiento de la segunda lengua es atomístico, ya porque ha permanecido completamente pasivo.

La definición de A. R. Diebold establece una habilidad lingüística más concreta que puede considerarse la habilidad bilingüe mínima. Podemos decir que, al fin, tenemos a nuestra disposición una definición concreta de bilingüismo. Sin embargo, se trata de una habilidad lingüística tan limitada, que bajo esta definición, todo aquel que comprenda enunciados de la segunda lengua y pueda incorporar elementos léxicos de L₂ mien

(22) A. R. Diebold, "Incipient bilingualism", en D.H. Hymes (ed), Language in culture and society, (New York: Harper & Row, publishers, 1964), p. 505.

tras maneja la lengua materna, se le considerará bilingüe. Es to, a su vez, tiene su efecto en el número de bilingües que hemos venido considerando. La gran cantidad de bilingües que ad mitía la aportación primera de E. Haugen y la de M. de Grève y F. van Passel, se multiplica todavía más a raíz del concepto de 'bilingüismo incipiente', pues automáticamente cualquiera que sea capaz de producir elementos léxicos de una segunda lengua, integrándolos en el corpus de la lengua materna será considerado bilingüe.

Los autores que hemos visto en este inciso proponen dife rentes límites específicos que dividen aquellos individuos que tienen algún contacto con la segunda lengua, de los que pueden llamarse bilingües, aunque la diferencia no es tan clara con las últimas aportaciones. Sin embargo, establecer tales límites re sulta arbitrario en cada caso y, como decía L. Bloomfield anteriormente, cualquier límite o punto que se establezca para hacer tal división es muy relativo.

Podemos establecer una relación entre las dos variables que hemos manejado hasta aquí. Por un lado, la habilidad lingüística mínima que se considere inicio de bilingüismo y, por el otro, el tipo y número de bilingües que tal habilidad puede incluir. Vemos que se establece una relación de proporcionali dad inversa entre uno y otro que se puede apreciar mejor en un diagrama. (Ver Fig. 1)

Habilidad Lingüística

"manejo perfecto de dos lenguas"

"manejo de dos sistemas lingüísticos"

"cierto control y conocimiento de las estructuras gramaticales de la segunda lengua"

"producción de enunciados completos con significado en la segunda lengua"

"bilingüismo incipiente"

Bilingües

los que hablan dos lenguas como lo haría un nativo de cada una (unos cuantos)

los que manejan dos dialectos, una lengua y un dialecto, o dos lenguas

los que han tenido contacto con la segunda lengua en la escuela, principalmente

los que son capaces de emitir, de producir enunciados correctos y adecuados en la segunda lengua

todo aquel que sea capaz de integrar elementos léxicos de una segunda lengua al corpus que produce en la lengua materna (un número exorbitante)

Figura 1. Relación paralela entre habilidad lingüística mínima y características que presenta el bilingüe externamente.

La primer variable, manejo perfecto de dos lenguas, es un concepto bastante vago y amplio; por eso aparece en la parte superior de dos líneas convergentes. Dentro del mismo embudo entran las demás habilidades lingüísticas, consideradas mínimas para hablar de bilingüismo, y que aparecen en las diferentes definiciones; éstas van reduciéndose en amplitud hasta llegar al concepto de bilingüismo incipiente que cubre una producción mínima de elementos de la segunda lengua.

Paralelamente, en la parte superior de dos líneas divergentes entran los individuos que hablan dos lenguas como lo haría un nativo de cada una de ellas, y que en realidad son unos cuantos. En el mismo embudo invertido hemos colocado el tipo de actividades que se requiere que desempeñen los individuos bilingües, cada vez más reducidas y por ello, más individuos van entrando al diagrama. En la parte inferior del embudo invertido tenemos a los individuos que, por haber estado en contacto con una segunda lengua, son capaces de integrar elementos léxicos de ella mientras se comunican en la lengua materna; que son muchísimos.

1.1.3 Consideraremos por separado las teorías psicológicas con respecto al bilingüismo. Estas, en general, se han desarrollado en la década de los sesenta. Se trata de teorías que buscan una relación entre la conducta verbal externa del individuo y el proceso psíquico que, obviamente, tiene lugar en el interior del individuo que codifica y decodifica dos lenguas.

Nelson Brooks, por ejemplo, propone una definición de bilingüismo en términos conductistas que se refiere, sobre todo, a individuos cuyo contacto con una segunda lengua se produce en un contexto escolar. En estos casos, es difícil hablar de bilingüismo como la etapa que eventualmente se alcanza, a través del contacto prolongado con una segunda lengua -ya que en estas circunstancias el contacto de los alumnos con una segunda lengua es muy limitado. En la clase de lengua se pretende presentarle al alumno modelos de conductas verbales en una segunda lengua de manera que, imitándolos, llegue a internalizar estructuras de elementos de lengua y conceptos propios de un segundo sistema lingüístico. Por esto, Brooks define el bilingüismo como "la presencia de dos patrones distintos, pero paralelos, de conductas verbales dentro de un mismo sistema nervioso". (23) El autor añade que por conducta verbal propia de cada lengua se entiende la externalización de ciertas estructuras fonológicas, léxicas y sintácticas y, al mismo tiempo, la internalización de conceptos a los cuales se refieren los significados de cada lengua. Con esto, Brooks parece referirse a la idea de que cada lengua tiene un sistema de conceptos proprio, en relación a una realidad única. Por tanto, el bilingüe no sólo aprende conductas verbales externas que pertenecen a una lengua diferente de su lengua materna, sino que también adquiere los conceptos particulares propios de esa lengua.

(23) N. Brooks, Language and language learning, (New York: Harcourt Brace & World Inc., 1961), p. 40.

Cuando un individuo maneja una segunda lengua y su conducta verbal refleja, en ese momento, una adherencia a conceptos y estructuras de significado de esa segunda lengua, Brooks le llama 'bilingüe'.

En la misma época, al hablar de los diferentes tipos de interferencias que puede suscitar el contacto de dos lenguas, S. Abou (1961) menciona interferencias lingüísticas, psicológicas y sociológicas. Todas ellas determinan, en cierto momento, "un conflicto de lenguas y, por consiguiente, un conflicto de personalidades" (24) en el bilingüe. Podemos decir que Abou desarrolla la idea de Brooks. En tanto que cada lengua posee estructuras fonológicas, léxicas y sintácticas propias, se producirán interferencias lingüísticas. En tanto que cada lengua posee un sistema de conceptos e ideas propio que refleja una realidad única, se producirán interferencias psicológicas y sociológicas de modos de pensar y vivir propios de cada lengua. En el caso de que se produzca este tipo de interferencias, probablemente se suscite también lo que Abou califica de 'conflicto de personalidades' en el bilingüe.

1.1.4 La idea de un bilingüismo que satisface necesidades de comunicación parece vislumbrarse en la definición de A. Sauvageot (1939): "el uso alterno y total de dos lenguas que el sujeto emplea en todas las circunstancias, para satisfa-

(24) S. Abou, Enquêtes sur les langues en usage au Liban, citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 113.

cer sus necesidades de expresión propias". (25) Aquí no nos importa tanto que se hable del 'uso total' o 'uso parcial' de lengua. Más bien, lo importante es notar que el autor incluye en la definición de bilingüismo la idea de la lengua como medio de expresión de un cierto contenido, y esta expresión, a su vez, como el medio de satisfacer una necesidad humana primordial: la comunicación. Es decir, es el primero en considerar que el bilingüismo tiene que ver con la función comunicativa de la lengua. Con esta idea como base, P. J. Meyer adelanta una nueva concepción: "el bilingüismo entraña, por su naturaleza, una doble visión del mundo, una doble actitud hacia la realidad".(26) Esta aportación conlleva la idea de que una lengua trae consigo una visión del mundo propia y única. (En este caso hablamos de lengua como característica de una comunidad de individuos.) Ahora bien, si la lengua cumple una función comunicativa de individuo a individuo, la lengua del primero diferirá de la del segundo en cuanto a que cada uno de ellos ha vivido experiencias culturales diferentes, sobre todo, si pertenecen a comunidades lingüísticas distintas. La referencia que hace Meyer a la naturaleza del bilingüismo refleja esta función comunicativa de la lengua, idea esbozada por A. Sauvageot. Además, añade un nuevo concepto. Puesto que una lengua sirve de medio de comunicación

(25) A. Sauvageot, Problèmes de la structure interne et du bilinguisme, citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 118.

(26) P. J. Meyer, Moedertaal er Tweektaligheid, citado por M. van Overbeke, ibid.

en una comunidad determinada que tiene -como comunidad- una forma de vida y una actitud hacia el mundo, hay relación indudable entre lengua y cultura, entre lengua y visión del mundo. Entonces, si una lengua trae consigo una determinada visión del mundo (una cultura específica), el bilingüismo entraña dos visiones del mundo (es decir, dos culturas).

En los últimos diez años, las teorías sociológicas han estrechado aún más la relación lengua-cultura. La lengua es un elemento imprescindible en la cultura de toda comunidad; a través de la lengua esa comunidad expresa y comunica sus valores culturales. A la luz de la lingüística moderna, tanto una lengua de gran prestigio o gran difusión mundial -como el francés-, como una lengua poco conocida del África, hablada por unas cuantas comunidades -como el lingala-, son vehículos de cultura humana.

En esta misma línea encontramos la definición que aporta M. van Overbeke: "El bilingüismo es la comunicación entre hablantes de dos mundos alófonos por medio de dos lenguas". (27) En el término 'comunicación' incluye las cuatro habilidades lingüísticas; por 'mundos' entiende entidades culturales, que pueden o no coincidir en una región o entidad política; por 'alófonos' se entiende que hablan y/o comprenden lenguas diferentes, diferentes en tanto que un estricto monolingüismo es insuficiente para solucionar el problema de comunicación.

(27) M. van Overbeke, op. cit., p. 129.

Estas opiniones marcan una inquietud sociológica con referencia al bilingüismo al considerarlo como contacto de dos culturas, de dos actitudes hacia la realidad, o de dos mundos.

En épocas recientes, los especialistas han aceptado, en general, lo que Uriel Weinreich vislumbraba años antes: que la manifestación de diferentes grados de bilingüismo está controlada por poderosos factores sociales y psicológicos. Por lo tanto, no puede establecerse un cuadro total del bilingüismo en base a datos lingüísticos exclusivamente. De la misma opinión son W. F. Mackey y J. A. Fishman. Este último asegura que las investigaciones sobre el bilingüismo deben ser resultado del esfuerzo conjunto de sociólogos, psicólogos, lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas. En una sana actitud ecléctica, una investigación sobre bilingüismo que tome como base los resultados unilaterales de las diferentes disciplinas que han hecho estudios sobre el bilingüismo, se verá enriquecida y será una investigación más global y completa del fenómeno multidimensional que es el bilingüismo.

1.2 El bilingüismo como característica de la comunidad.

Los conceptos de 'área bilingüe' o 'comunidad bilingüe' existen de hecho, y se utilizan comúnmente a pesar de que muchos especialistas prefieren calificar el bilingüismo como fenómeno individual. Es muy probable que esta preferencia sea de orden práctico, pues obviamente es mucho más sencillo ob-

tener datos sobre una persona que sobre una comunidad y, por tanto, los sujetos de investigaciones lingüísticas son en su mayoría individuos. A. J. Aucamp (1926) propone que el bilingüismo es "la condición de coexistencia de dos o más lenguas vivas en un país". (28) En esta situación se entiende que cada lengua se habla por grupos nacionales diferentes que integran la población de una entidad política. Un ejemplo muy claro sería Suiza, país en el que coexisten el francés, el alemán y el italiano como lenguas oficiales; todas ellas lenguas vivas. En Suiza se puede hablar de tres grupos nacionales que emplean una u otra de las lenguas oficiales y cada grupo constituye una proporción representativa de la población. Por tanto, es natural que se hable de Suiza como de un país bilingüe o multilingüe. La definición un poco escueta de Aucamp data de los años veinte y parece que quedó olvidada por mucho tiempo aunque, como decíamos antes, no dejaron de usarse términos como 'población bilingüe' o 'país bilingüe'.

Quien recientemente viene a retomar esta posición es Joshua A. Fishman. En sus escritos reprueba, en general, las investigaciones psicológicas y lingüísticas encaminadas a describir lo 'anormal', lo que no es natural en el individuo bilingüe, y a compararlo a la 'normalidad' monolingüe. El sujeto a investigar es generalmente el estudiante de lenguas extran-

(28) Anna J. Aucamp, Bilingual Education and Nationalism with special reference to South Africa, citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 114.

teras o el miembro de un grupo minoritario; nunca se ha aceptado la idea de un bilingüismo intragrupal difundido y estable, como sujeto de investigación. Esto, a pesar de que, según Fishman, este tipo de bilingüismo existe, de hecho, en más de la mitad del mundo.

Para Fishman, una investigación sociolingüística del bilingüismo debe dedicarse no ya a encontrar las diferencias que pueda haber entre bilingües y sus contrapartes monolingües 'más normales'; sino a "determinar qué grupo de miembros de una sociedad bilingüe implica qué variedad (de todo el repertorio de variedades que posee la comunidad) en qué contexto funcional". (29)

Aquí se introducen términos como 'variedad de lengua', 'repertorio' y 'contexto funcional' que es necesario explicar. Variedad de lengua incluye, no solamente lenguas diferentes y dialectos de una lengua, sino diferencias aún más sutiles en el habla de individuos, que guardan estrecha relación con los contextos funcionales. Un contexto funcional es una circunstancia explícita de uso de la lengua. Por ejemplo, recibir una carta, consultar los detalles de un plano, escribir una nota para la secretaria, aceptar una invitación a comer, son todos contextos funcionales; es decir, circunstancias explícitas en las que se emplea la lengua de alguna manera.

(29) J. A. Fishman, Language in sociocultural change, (California: Stanford University Press, 1972), p. 153.

En un contexto funcional intervienen variables como el medio de uso de la lengua (lengua hablada y escrita), roles que desempeñan los interlocutores, situación física en la que se encuentran éstos, ámbito de actividad humana al que pertenece la situación, relaciones interpersonales que estén en juego y temas a tratar.

Pongamos un ejemplo: la interacción lingüística que ocurre cuando un alumno le pregunta a un maestro sobre los resultados de un examen reciente. Ambos pertenecen a una comunidad bilingüe, lo que quiere decir que los dos manejan L_1 y L_2 y, en general, que los dos poseen un repertorio lingüístico similar relacionado a una cultura. Primero, el medio de uso de la lengua, en este caso será la lengua hablada. Es decir, la elección de L_1 o de L_2 queda enmarcada en la expresión oral. Segundo, ambos interlocutores actúan un determinado papel social que Fishman llama 'rol social'. El uno es maestro y su performance lingüística revela su condición de maestro. El otro es alumno y como tal, su conducta verbal puede revelar una actitud de respeto por su interlocutor, o una actitud de reto hacia él, provocada precisamente por su condición de alumno. Estas actitudes de los interlocutores están también íntimamente ligadas al grupo étnico y lingüístico de la comunidad bilingüe al que pertenezca cada uno de ellos. Tercero, la conducta verbal de los interlocutores variará si la interacción lingüística se efectúa dentro del salón de clases, en la

calle, o en una galería de arte donde coincidieran. Cada una de estas situaciones específicas establece ciertas pautas del uso lingüístico, que los miembros de una comunidad lingüística no pueden romper. Por ejemplo, dentro del salón de clases, pueden elegir la lengua L_1 , por ser ésta la que siempre se utiliza en el salón de clases, mientras que si se encuentran en la calle o en la galería bien pudieran elegir la lengua L_2 , por tratarse de una situación fuera del salón de clases.

Cuarto, los interlocutores y las diferentes situaciones en las que interactúan -generalmente en la escuela- forman un ámbito de actividad que llamaremos 'ámbito escolar'. Es decir, una multitud de situaciones concretas que poseen atributos comunes y congruentes que se extrapolan para formar una esfera institucionalizada de actividad humana. La situación determinará muchas veces el uso lingüístico; pero es más poderoso el ámbito de actividad para determinar el uso lingüístico. En el ejemplo, la situación de la galería no suprime los roles sociales maestro-alumno y el ámbito escolar en el cual interactúan generalmente puede prevalecer en un momento dado y, en este caso, utilizarán la lengua L_1 en la galería. Quinto, entre los interlocutores de una situación lingüística existirá una determinada relación interpersonal, dependiendo de las actitudes de uno hacia el otro. Si el alumno es solamente un número en una lista para el maestro, esto hace que la relación entre los dos sea muy superficial o impersonal. Si el maestro ve en el

alumno a una persona con valores y problemas humanos como los suyos propios, la relación será más profunda y esto puede actuar sobre la elección de la L_2 por ejemplo, tal como sucede en el caso que estamos viendo. Sexto, el tema a tratar (en este caso una consulta sobre los resultados de un examen) determina también la conducta verbal de los interlocutores. Quizás cambiaran a la lengua L_2 , si en esta interacción se tratara de organizar un mitín en la escuela, para una fecha próxima.

Por todo esto, la elección de cierta variedad de lengua en un contexto funcional dado no es en modo alguno arbitraria del individuo, ni es tampoco una elección hecha al azar, a consecuencia de una inclinación momentánea. Más bien, cada elección del hablante está regida por normas implícitas en cada interacción, normas comunes a todos los individuos de una comunidad y propias de esa comunidad en particular. Conocemos estas normas implícitas como 'propiedad' en el uso de la lengua.

La 'propiedad' en el uso lingüístico va a depender de una o más variables del contexto funcional que se esté desarrollando. Por ejemplo, un ejecutivo de la clase media alta de una sociedad bilingüe puede sentirse inadaptado lingüísticamente en un club deportivo para obreros y trabajadores. Además del sentimiento de inadaptación causado por la diferencia socioeconómica, es posible que el ejecutivo desconozca qué uso

lingüístico es el apropiado a esta situación y lugar concretos -un club deportivo para obreros y trabajadores. Si ejecutivos y obreros pertenecen, en esta comunidad bilingüe, a grupos étnicos y lingüísticos diferentes pero que coexisten en un área geográfica o política, puede darse el caso de que los obreros, en la situación 'club deportivo' acostumbren utilizar su lengua materna (digamos L_1). El uso de L_1 es 'apropiado' en esta situación y si el ejecutivo no lo sabe, se agravará el sentimiento de inadaptación que ya había surgido en él. Existe además la relación interpersonal superior-subordinado, que pertenece al ámbito 'trabajo' y que no incluye la situación club deportivo. Dentro del ámbito 'trabajo' se acostumbra utilizar otra lengua (digamos L_2) que, en este caso, es la lengua materna del ejecutivo y segunda lengua para el obrero. Dado que la relación interpersonal creada entre ambos en el ámbito trabajo es muy profunda, el ejecutivo tenderá a utilizar la lengua L_2 cuando interactúa con el obrero, aunque la situación club deportivo requiera de otro uso lingüístico. Es decir, una causa del sentimiento de inadaptación que siente el ejecutivo en este caso, es una violación a las reglas de propiedad en el uso lingüístico.

El 'repertorio lingüístico' de cada comunidad está integrado, precisamente, por el conjunto de variedades de lengua que los hablantes tienen a su disposición, para utilizarlas en las posibles interacciones comunicativas dentro de una comuni-

dad lingüística. Esto es, en una comunidad monolingüe se uti-
lizan también diferentes códigos, determinados por la 'propie-
dad' en el uso lingüístico; pero el uso de dos lenguas o dos
dialectos diferentes en una comunidad hace que las variedades
allí utilizadas puedan observarse más claramente. Por esta
misma razón, los contextos funcionales pueden reconocerse más
fácilmente en sociedades bilingües.

Dice Fishman: "Si por bilingüismo entendemos un dominio
equilibrado, avanzado y sin interferencias de dos o más varie-
dades de lengua en todas las interacciones posibles en una co-
munidad, probablemente estamos definiendo una condición alta-
mente teórica y altamente anormal. Nunca ha existido una po-
blación bilingüe que reúna estas especificaciones". (30)
Estamos de acuerdo con el autor, con lo que llegamos a la con-
clusión de que no podemos definir un 'bilingüismo perfecto',
ya se trate de un fenómeno individual ya se trate de un fenó-
meno comunitario, pues esto es más bien un estado ideal irrea-
lizable. Sin embargo, el uso alternativo de dos variedades de
lengua caracteriza, de hecho, a todos los países del mundo actual,
en mayor o menor grado. Con base en esta premisa, algunos es-
pecialistas han buscado medir el grado de bilingüismo que puede
caracterizar a un individuo o a una comunidad. Este tema lo
desarrollaremos más ampliamente en el tercer capítulo.

(30) J. A. Fishman, "Bilingualism, intelligence and language
learning", en: The Modern Language Journal, (vol. XLIX,
Núm. 4, 1965), p. 237.

1.3 Resumen.

Podemos concebir el bilingüismo como un concepto que tiene dos acepciones: se habla de 'bilingüismo individual' (característica del individuo) o de 'bilingüismo social' (característica de la comunidad). Muchos especialistas se han avocado a investigar la primera de las acepciones, pero ello es más por razones prácticas que por razones teóricas o de primacía de esa acepción sobre la otra. Cada uno de los especialistas que ha trabajado, basándose en el bilingüismo individual, ha modificado el concepto a su manera; por esto el concepto mismo ha ido cambiando a través del tiempo.

Así, la idea que prevalecía en los primeros años del siglo XX, el bilingüismo como el manejo de dos lenguas, ha pasado por diferentes etapas. Primero, el concepto se vuelve normativo cuando se indica que bilingüe será aquel individuo que maneje dos o más lenguas 'como lo haría un nativo' de cada una de ellas. Con ello se entiende que el bilingüe maneja sus lenguas de manera equivalente, es decir, de modo que ninguna domine sobre la(s) otra(s). El bilingüe debe manejar sus lenguas -oralmente y por escrito- igualmente bien.

Se plantea entonces qué cosa puede considerarse 'lengua diferente' y llega a establecerse que el bilingüismo abarca todo tipo de contacto entre dos o más sistemas lingüísticos. Por contacto de dos o más sistemas lingüísticos entendemos, tanto el bilingüismo por contacto de dos lenguas, como el contac-

to entre dos dialectos o variantes de lengua y/o el contacto de una lengua y un dialecto, siempre y cuando se implique el contacto de dos culturas.

Hacia 1950 los especialistas pretenden delimitar científicamente en qué momento empieza un individuo a ser bilingüe y se establece como un punto inicial el momento en que el individuo conoce y controla las estructuras gramaticales de una segunda lengua. Esto echa por tierra la idea de un bilingüismo equilibrado, en el cual no existiera dominancia de una lengua sobre la(s) otra(s). También se considera como inicio del bilingüismo el poder formular enunciados completos con significado en la segunda lengua, habilidad lingüística menor al control de las estructuras gramaticales. La modificación más reciente, y la mínima habilidad lingüística propuesta, es la de comprender modelos de la segunda lengua y poder utilizar lexis derivada de esa comprensión en el manejo de la lengua materna.

Paralelamente a este desarrollo del concepto, que va reduciendo poco a poco las habilidades lingüísticas que se consideran requisito mínimo para que alguien sea bilingüe, hemos considerado el número de individuos con los que cada aportación pudiera contar. Así, el número de los considerados bilingües era muy indefinido a principios del siglo XX. Con las concepciones normativas al respecto son sólo unos cuantos los individuos bilingües, los que realmente llegan a manejar dos

lenguas 'como lo haría un nativo' de cada una de ellas. Sin embargo, a partir de ese momento, cada nueva aportación hace que el número de bilingües aumente considerablemente, al grado de que, al final, todo aquel que, a raíz de un cierto contacto con una segunda lengua, comprenda algunos modelos de esa segunda lengua, se considera bilingüe.

El estudio de este desarrollo nos hace pensar que el bilingüismo es, más que nada, un fenómeno relativo y que resulta difícil hablar de un bilingüismo perfecto en cualquiera de las dos acepciones. Por un lado son poquísimas las personas que realmente manejan dos o más lenguas 'como lo haría un nativo' de cada lengua. Por el otro, es imposible que todos los miembros de una comunidad posean una proficiencia lingüística igual. Y en último término, es muy subjetivo cualquier límite que se pudiera establecer para decir dónde empieza la perfección en el manejo de lenguas.

Las teorías psicológicas y sociológicas del bilingüismo abren una nueva perspectiva, pues la lengua no se considera ya como una simple estructura; sino que es un sistema de signos que cumple una función vital: expresar y comunicar significados y contenidos de un individuo a otro, de una comunidad a otra. La idea primordial que se desprende de tales teorías es una relación estrecha entre lengua y cultura. La lengua de una comunidad forma parte de su cultura y es, a la vez, medio de expresión y difusión de tal cultura. Ahora la tendencia es que

para que el individuo sea bilingüe no solamente debe aprender una serie de estructuras fonológicas, morfológicas y sintácticas, sino que por medio de ellas ha de lograr entrar en contacto con un contenido cultural diferente al que ha adquirido juntamente con su lengua materna.

1.4 Un nuevo criterio de definición.

En cada comunidad lingüística se establecen diferentes ámbitos de actividad humana; no siempre son los mismos, y ni siquiera el individuo monolingüe sabe predecir con toda exactitud la actuación apropiada a todas y cada una de las interacciones posibles, en todos los ámbitos de actividad de su propia comunidad lingüística. Ahora bien, un niño cualquiera que adquiere su lengua materna, aprende al mismo tiempo que los enunciados pueden ser correctos o incorrectos gramaticalmente; apropiados o no a una determinada situación. Es decir, aunque no sea capaz de predecir la actuación apropiada a una situación determinada, todo hablante monolingüe es capaz de determinar, en un momento dado, si un enunciado es correcto y apropiado, o correcto pero inapropiado a la situación de interacción lingüística, al poner en juego primeramente una serie de reglas lingüísticas y después, una serie de reglas de uso. D. H. Hymes (31) es el primero que desgaja estas dos facetas en la interacción lingüística, de las que formula

(31) D.H. Hymes, "On communicative competence", en: J. Pride & S. Holmes (eds.), Sociolinguistics, (Harmondsworth: Penguin, 1972), pp. 278-279.

el concepto de competencia comunicativa. La competencia comunicativa (formada por las reglas lingüísticas y las reglas del uso) que posee todo hablante monolingüe, le ayuda a resolver problemas de adecuación lingüística en una determinada situación. Con referencia directa al bilingüismo, dice Robert L. Cooper: "aunque corremos el riesgo de sobre-simplificar el problema, podemos hablar de dos gramáticas, o conjuntos de reglas, que forman parte de la habilidad humana de comunicarse eficazmente, una lingüística y una contextual. Al aplicar su conocimiento de las reglas lingüísticas, el hablante es capaz de producir cualquiera o todos los enunciados posibles en un sistema lingüístico. Al aplicar su conocimiento de las reglas contextuales a las reglas lingüísticas, el hablante es capaz de producir cualquiera o todos los enunciados que sean apropiados a la situación en la que está hablando y a las relaciones o interacciones sociales en las que está participando". (32) Cooper continúa diciendo que, cuando se aprende una segunda lengua, es posible que se adquiera una sola competencia o que se adquieran ambas, aunque muchas veces esto suceda por separado. Dado que las dos competencias son condición necesaria para establecer una comunicación eficaz y adecuada, el bilingüe debe poseer tanto una competencia lingüística como una contextual, aunque esta posesión esté limitada a unos cuantos ámbitos de

(32) R. L. Cooper, "An elaborated language testing model", en: Language Learning, (Special issue Núm. 3, agosto 1968), p. 60.

actividad humana, no a todos. Sería demasiado idealista pre-
 tender que todo bilingüe pueda interactuar y comunicarse apro-
 piadamente en todos los ámbitos de actividad de las dos comu-
 nidades lingüísticas con las que ha entrado en contacto, puesto
 que, como decíamos arriba, ni el individuo monolingüe prome-
 dio es capaz de hacerlo.

Con base en este concepto de 'competencia comunicativa'
 que proponen Hymes y Cooper, queremos ahora sugerir un crite-
 rio diferente para establecer, en un momento dado, si existe
 o no el fenómeno de bilingüismo y en qué grado, dependiendo
 precisamente del (de los) ámbito(s) de actividad humana en que
 participe un individuo o grupo de individuos. Es decir, de
 acuerdo con las necesidades comunicativas que un individuo o
 un grupo de individuos tenga, y de acuerdo con la forma en que
 se efectúe una comunicación: eficaz o ineficaz, adecuada o
 inadecuadamente, podremos hablar de bilingüismo o monolingüis-
 mo -con referencia a uno o varios ámbitos de actividad humana.
 He aquí algunos ejemplos del concepto:

a) Entre los indígenas mexicanos existe una necesidad de
 comunicación, en el ámbito 'mercado', con indígenas de otras co-
 munitades lingüísticas y/o con hispanohablantes. Es decir, al
 momento de comprar o vender artículos necesarios para subsis-
 tir, el indígena necesita utilizar una segunda lengua para po-
 der realizar tales transacciones comerciales. Si un indígena
 posee competencia comunicativa (es decir, tanto lingüística

como contextual) en una segunda lengua que le permita interactuar de manera eficaz y adecuada en el ámbito de actividad 'mercado', lo consideraremos bilingüe. Si, fuera de este ámbito de actividad, desenvuelve su vida dentro de una comunidad monolingüe; si no sabe leer y escribir ninguna lengua, no tomaremos en cuenta estas variables para considerarlo monolingüe. Por otro lado, suponiendo que un indígena ha asistido a la escuela y posee competencia comunicativa también en el ámbito 'escolar', podremos decir que es bilingüe en dos ámbitos de actividad humana.

La situación en casos de educación bilingüe, no obstante, suele ser parcial, pues la instrucción es impartida (por lo general) usando una sola lengua como medio. Podríamos poner como ejemplo típico las comunidades chicanas que viven en los Estados Unidos. Los chicanos deben asistir a una escuela en la que toda, o casi toda, la instrucción se imparte en inglés. Es normal el uso del inglés en el ámbito 'escolar' aun entre grupos de compañeros hispanohablantes. Esto hace que la competencia comunicativa (tanto lingüística como contextual) de estos individuos, fuera del ámbito 'familiar', casi siempre se realiza en inglés. Sin embargo, en tanto que el español no quede completamente desplazado de todos los ámbitos de actividad que se susciten en una comunidad chicana, podremos contar con individuos bilingües.

b) Para estudiantes de lengua extranjera que viven completa y totalmente dentro de una comunidad monolingüe, no hay una necesidad inmediata de comunicación por medio de la segunda lengua. Sin embargo, si en un momento dado, un estudiante se encuentra con un turista extranjero en la calle y se muestra capaz de interactuar eficaz y adecuadamente -al dar una respuesta o una información pertinente- podemos considerarlo bilingüe, sin necesidad de inquirir cuánto tiempo ha dedicado al estudio de esa lengua, ni si es capaz o no de sostener una conversación más larga, si sabe o no leerla y escribirla, si puede o no desarrollar -oral o por escrito- un tema científico en ella, etcétera. Podríamos decir que este estudiante no tiene en realidad una competencia comunicativa total; es decir, en un momento dado es capaz de producir enunciados que se ajustan a las reglas lingüísticas, y esto no es más que competencia lingüística. Sin embargo, si pensamos que en general los métodos de enseñanza de segundas lenguas explotan mucho la situación 'turista', es muy posible que el estudiante no solamente produzca enunciados que se ajustan a las reglas lingüísticas, sino que también sepa el rol que está actuando en la situación 'turista en país extranjero', aunque él mismo nunca haya salido de su lugar de origen. Con esto, se completará la competencia contextual en este caso.

c) Muchos profesionistas necesitan familiarizarse con el discurso técnico de su especialidad en dos o más lenguas.

Si alguno es capaz de seguir y/o impartir un curso en su especialidad, lo consideraremos bilingüe en el ámbito 'especialidad científica o técnica', aunque tuviera problemas para expresarse y comunicarse en ámbitos de actividad más cotidianos, como sostener una conversación a la hora de la comida. Podríamos también considerar bilingüe a otro profesionalista que pudiera leer textos especializados y/o escribir una conferencia sobre un tema de su especialidad en la segunda lengua, aunque no pudiera comunicarse oralmente por medio de ella. En este ámbito de actividad, podemos asumir que la competencia contextual es básicamente única en casi todas las culturas pues se trata de interacciones entre personas de status y antecedentes muy similares -nos referimos a status y antecedentes académicos en este caso.

d) Un maestro de lengua tiene a su cargo propiciar un ambiente de comunicación por medio de una segunda lengua dentro de un salón de clases. Podemos esperar que un buen maestro de lengua procure poseer competencia comunicativa (tanto lingüística como contextual) en la segunda lengua, por lo menos en los ámbitos más conversacionales y cotidianos. De esta manera, será capaz de transmitir a sus alumnos elementos de lengua y de cultura propios de una comunidad ajena al grupo. En la medida en que un maestro de lengua sea capaz, no solamente de corregir pronunciación, morfología y sintaxis en las expresiones de sus alumnos en la segunda lengua; sino que

también en la medida en que sea capaz de verificar la transmisión de un cierto contenido cultural, a través del curso de lengua, podremos considerarlo bilingüe.

e) La labor principal de un guía de turistas consiste en explicar y describir eventos históricos, artísticos y culturales de manera clara y amena para captar la atención de un grupo de turistas. Es decir, un guía necesita una competencia lingüística altamente desarrollada; probablemente también necesite leer la segunda lengua para buscar información o, en todo caso, traducir información a la segunda lengua. Si un guía es capaz de mantener la atención de su auditorio debido a un manejo adecuado y eficaz de la segunda lengua, se podrá considerar bilingüe. No es necesario que sepa escribir la segunda lengua, y poseer una competencia contextual podría ayudar a amenizar una explicación determinada al hacer comparaciones entre dos culturas; pero no podríamos decir que fuera indispensable. Por esto, la competencia comunicativa que un guía necesite para considerarse bilingüe puede limitarse al área de conocimiento histórico-artístico-cultural y, en todo caso, a ámbitos cotidianos y conversacionales de actividad.

f) Muchos empleados administrativos y ejecutivos de compañías internacionales con frecuencia necesitan poseer competencia comunicativa en dos o más lenguas. La competencia lingüística que requieren estos individuos puede ser muy variada, desde limitarse a saludos de cortesía, hasta abarcar

la discusión de asuntos serios tanto verbalmente como por escrito, aunque siempre en relación con el ámbito 'trabajo'. En este caso, una competencia contextual aparejada a la competencia lingüística es importante, pues el individuo que sea más capaz de comunicarse eficaz y adecuadamente en la lengua de su interlocutor, tendrá una ventaja sobre éste. Por esta misma razón, una secretaria que posea competencia comunicativa en el ámbito 'trabajo' podrá considerarse bilingüe; del mismo modo, un ejecutivo capaz de sortear los obstáculos de lenguas que pudieran emerger en su cargo, será considerado bilingüe también.

Hemos tratado hasta aquí diferentes casos en los que puede presentarse el fenómeno de bilingüismo. Cada ejemplo representa casos específicos y la situación determina, en un momento dado, el grado de manejo de dos lenguas que es necesario para establecer la comunicación. Tomando en consideración los ejemplos mencionados, podemos establecer que un individuo bilingüe es aquel que es capaz de comunicarse eficaz y adecuadamente en una segunda lengua, por lo menos en un ámbito de actividad humana. Primeramente, a fin de poder interactuar en un acto de comunicación, es necesario que el individuo en cuestión pueda comprender y producir mensajes en la segunda lengua. Por comunicación eficaz entendemos que los mensajes producidos, aunque muchas veces no sean perfectos desde el punto de vista fonológico o morfosintáctico, no obstaculicen

ni desvirtúen la comunicación entre individuos en la situación que se trate. Por comunicación adecuada entendemos que los mensajes producidos por el individuo bilingüe se ajusten a las reglas contextuales que priven en la situación de comunicación de que se trate.

CAPÍTULO SEGUNDO

CLASIFICACIONES DE BILINGÜISMO

2. Clasificaciones de bilingüismo.

Así como muchos autores dan una definición de bilingüismo, son innumerables las clasificaciones que se han hecho del fenómeno. Cada una de las clasificaciones propuestas está hecha desde un punto de vista ligeramente diferente. Algunos autores, por ejemplo, hablan de bilingüismo 'precoz' o 'adulto', basándose en la edad del individuo; otros, de bilingüismo 'erudito' cuando entran en contacto una lengua viva y una muerta; se habla de bilingüismo entre inmigrantes a un país, de bilingüismo escolar, de bilingüismo como signo de cultura. Es decir, hay un sinfín de clasificaciones diferentes, cada una de las cuales refleja las preocupaciones muy personales del autor que las propone.

L. Grootaers (1948), por ejemplo, establece tres tipos de bilingüismo con base en la naturaleza de las lenguas que entran en contacto: (1)

- a) un dialecto aparente y una lengua correcta,
- b) un dialecto no-aparente y una lengua correcta,
- c) una lengua correcta y una lengua correcta.

(1) Este punto de vista ha hecho necesaria la distinción teórica entre bilingüismo, diglosia y bidialectalismo. Los dos últimos términos, relativamente más modernos, eran desconocidos para Grootaers. Existe todavía el problema de delimitar con exactitud el área que cubre cada uno de los tres términos. Es fácil, en algunos casos, diagnosticar la existencia de 'bidialectalismo' o 'diglosia'; sin embargo, no siempre sucede así, como en el caso de los negros estadounidenses. Algunos afirman que se trata de bidialectalismo (pues manejan dos variedades de inglés); otros opinan que se trata de diglosia (puesto que manejan una variedad H y

El primer contacto (a) suscita según Grootaers, "una forma muy precaria de bilingüismo, aunque existe una tendencia natural, en las clases sociales inferiores, a promoverse socialmente, mediante el aprendizaje de la lengua correcta del área que habitan". (2) Hemos de pensar que aquellos individuos de estratos sociales bajos que adoptan el 'buen uso lingüístico' rompen con ello una barrera social y, al mismo tiempo, van perdiendo, poco a poco, la forma de lengua no-estándar que manejaban en un principio; por ende, el bilingüismo existe solamente de manera temporal e inestable. Los dialectos no-aparentes del segundo tipo de contacto (b) corresponden a las lenguas indígenas de regiones colonizadas, consideradas inferiores por los conquistadores. También este contacto suscita un bilingüismo precario -dice Grootaers- y, en todo caso, entre individuos pertenecientes al grupo conquistado. A la tercera instancia la llama 'bilingüismo en sentido estricto'. Grootaers se refiere a aquella situación en la que "una persona o un grupo manejan, además de una lengua materna que es de por sí una lengua correcta, una segunda lengua de cultura que le permite relacionarse con otra comunidad lingüística". (3)

El énfasis que pone Grootaers en los términos 'lengua

... otra L de inglés); y todavía hay quien diagnostica bilingüismo (ya que el black English implica una cultura diferente de la del standard English).

- (2) L. Grootaers, Tweetaligheid, citado por M. van Overbeke, en: Introduction au probleme du bilinguisme, (Bruxelles: Editions Labor, 1972), p. 49.
- (3) Ibid., p. 56.

correcta' y 'lengua de cultura' se debe principalmente a considerar ciertas lenguas como vehículos de una gran cultura y civilización, mientras que otras, menos conocidas o sin una tradición literaria, no alcanzan el grado de 'lengua' y son consideradas, por estas razones, simples 'dialectos'. La clasificación de Grootaers se ve claramente influida todavía por prejuicios del siglo XIX, respecto a la lengua en general. Por esto, tiende a discriminar las lenguas indígenas del África, de América o de las Indias Occidentales como 'dialectos no-aparentes', conformando el segundo tipo de contacto (b). Muchos de los prejuicios con respecto a la lengua, comúnmente aceptados en el siglo XIX, han sido completamente superados por la teoría lingüística moderna. En la actualidad, se considera que toda lengua es un sistema de signos mediante el cual se establece una comunicación eficaz entre los miembros de una determinada comunidad. En estos términos es imposible calificar unas lenguas de 'mejores', 'más complejas' o 'más correctas' que otras.

A. Meillet (1934) hace la distinción entre bilingüismo por contacto de dos lenguas vivas, y el que supone el uso de una lengua 'erudita' (generalmente una lengua muerta) y una lengua viva. En este caso, el bilingüe utiliza la primera solamente cuando la lengua vernácula le resulta insuficiente para expresarse en relación a cierta área de conocimiento. Al paso del tiempo, el título de 'lengua erudita' ha ido pasando del latín al alemán, al francés, al italiano, al inglés. Este con-

tacto entre dos lenguas, sin embargo, no puede considerarse estrictamente como bilingüismo, pues generalmente se ha tratado, en estos casos, de modas pasajeras por emplear palabras o modismos de la lengua en boga.

Dejaremos a un lado otras clasificaciones de este tipo, por tratarse de un campo demasiado amplio, imposible de cubrir en un trabajo como el presente. Nos parece más interesante tratar el tema de una clasificación de bilingüismo a partir de la manera como se utilizan los dos códigos lingüísticos que en tran en contacto. Es decir, los mensajes que un bilingüe produce en una u otra de las lenguas que maneja, diferirán en tan to que cada lengua tiene una manera particular de construir y organizar unidades lingüísticas. Siguiendo este hilo de pensamiento, algunos autores tratan de explicar cómo se realizan los hábitos codificadores y decodificadores del bilingüe. A fin de desarrollar tal explicación, toman como base el signo lingüístico, formado por significante y significado. Armand Boileau (1946), en apariencia el primero que formula una clasi ficación en estos términos, distingue cuatro tipos de bilingüismo; paralelamente, van apareciendo las divisiones que proponen U. Weinreich, C. Osgood y la de M. van Overbeke.

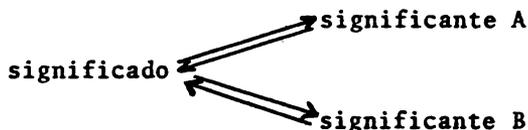
2.1 Un solo sistema conceptual codifica y decodifica por separado en diferentes lenguas.

El primero de los esquemas que presenta A. Boileau establece que un bilingüe asocia dos realizaciones lingüísticas, una

propia de la lengua A y otra propia de la lengua B. a una sola unidad conceptual. El mismo esquema, con ligerísimas variaciones, aparece en la clasificación de Weinreich, y en la de Osgood. Este tipo de bilingüismo corresponde a la posesión de un solo sistema lingüístico con dos formas de expresarlo, de la cual hablábamos en el primer capítulo.

2.1.1 "Para un significado, el bilingüe perfecto tiene a su disposición dos significantes diferentes" (4), uno en la lengua A y otro en la lengua B, propone Boileau. Hay unión entre el significado y cada uno de los significantes, pero no entre los dos significantes, como se ilustra en el siguiente esquema:

Esquema 1.



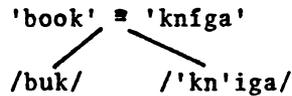
Boileau explica su esquema poniendo como ejemplo un bilingüe francés-inglés que tiene formado un concepto (●→) y, dependiendo de las circunstancias o de sus interlocutores, emite dos morfemas diferentes, uno en la lengua A, flèche, y otro en la lengua B, arrow. El bilingüe del ejemplo comprende la palabra flèche en un ámbito lingüístico francés, y la palabra arrow en un ámbito inglés; pero decodifica ambos significantes en el mismo significado (●→). Boileau hace notar que los dos signifi-

(4) A. Boileau, "Le problème du bilinguisme et la théorie des substrats", citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 83.

cantes son independientes uno de otro, es decir, el bilingüe del ejemplo no traduce nunca, al comunicarse, de la lengua A a la B o viceversa. Por este motivo lo califica de 'bilingüe perfecto'.

2.1.2 El esquema anterior se corresponde con el segundo de los tres que propone Weinreich. El ejemplo en este caso es un bilingüe inglés-ruso:

Esquema 2.



En esta instancia, el bilingüe "identifica dos semantemas, cada uno en una lengua, y produce dos significantes como partes de un sólo signo lingüístico combinado".(5) De esta manera, un signo lingüístico está formado por un significado y dos significantes, como en el esquema de Boileau. Podemos deducir, por esto, que los procesos de codificación y decodificación ocurren exactamente de la misma manera. Es decir, el bilingüe posee un significado (el concepto libro) que, al momento de codificar y dependiendo de las circunstancias, lo relaciona a uno de los dos significantes que tiene a su disposición (ya /buk/ ya /'kn'iga/). Al decodificar, revierte cada uno de estos significantes al único significado que tiene, sin recurrir a la traducción entre las dos lenguas.

Al igual que en el esquema anterior (Esquema 1), aquí se

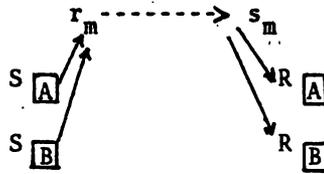
(5) U. Weinreich, Languages in contact, (The Hague: Mouton & Co., 1953), p. 9.

presupone la ausencia total de traducción al nivel de significantes. La diferencia entre este diagrama y el anterior radica, sobre todo, en la introducción del término 'signo lingüístico combinado' que hace Weinreich. Es decir, la concepción saussureana de signo se ve modificada ligeramente, puesto que la unidad lingüística 'combinada' de la que habla Weinreich es tá formada no por dos, sino por tres componentes. Aunque de hecho el autor no amplía mucho esta idea, cabe preguntar si la identificación que hace el bilingüe a nivel de semantemas es válida. Es fácil aceptar una identificación así cuando hablamos de objetos concretos como 'libro'; sin embargo, no resulta tan fácil aceptar una identificación entre valores culturales más abstractos como el uso de ciertos marcadores de 'cortesía', que pueden diferir mucho de una cultura a otra.

2.1.3 Charles Osgood explica un primer tipo de bilingüismo en términos paralelos. "Asumiendo que los significados permanecen constantes en el aprendizaje de segundas lenguas, el significado [CABALLO] es uno en cuanto a la experiencia perceptual del bilingüe. De aquí que los significantes horse / Pferd en un bilingüe inglés-alemán sean sólo dos maneras de co dificar un mismo significado".(6) Este es el caso del 'sistema combinado' de lenguas que se explica en el esquema siguiente:

(6) C. Osgood y Thomas A. Sebeok (eds.), Psycholinguistics, a survey of theory and research problems, 2nd. printing, (London: Indiana University Press, 1965), p. 139.

Esquema 3.



En el lado izquierdo de la figura, que representa el hábito de decodificación, se muestran dos grupos de signos lingüísticos, uno propio de la lengua A (S [A]), y otro propio de la lengua B (S [B]), que se asocian bajo un solo grupo de procesos representacionales o significados ($r_m \text{-----} \rightarrow s_m$). (7) De igual manera, en el lado derecho de la figura, que representa el hábito de codificación, un mismo grupo de significados viene a estar asociado alternadamente, a dos grupos de respuestas lingüísticas, una en la lengua A (R [A]) y otro en la lengua B (R [B]). Las flechas del esquema indican las relaciones entre los eventos del mensaje (signos y respuestas lingüísticos), y los eventos del sistema de significados ($r_m \text{-----} \rightarrow s_m$). Notaremos que Osgood habla de 'grupos de signos lingüísticos', de modo que podríamos pensar que está incluyendo sintagmas de orden ma

- (7) La explicación que ofrece C. Osgood del Esquema 3 no es completamente clara. Nunca menciona, por ejemplo, si las 'S' del lado izquierdo del esquema representan 'signos lingüísticos' que actúan como input, como nos inclinamos a pensar, o si se trata de 'estímulos' que recibe el individuo a manera de input. Además, en ningún momento queda claro qué representan las letras 's' o las letras 'r', aunque según Osgood comprenden lo que él llama 'procesos representacionales'. Somos conscientes de que presentamos una explicación deficiente del esquema de Osgood, pero resulta imposible ir más allá debido a la imprecisión original de Osgood.

yor al de la palabra; sin embargo, el único ejemplo, que presenta al principio, contradice tal postura pues se trata precisamente de un signo lingüístico unitario: /CABALLO/.

Osgood menciona que este desarrollo de hábitos lingüísticos es típico del bilingüe que aprende una segunda lengua en la escuela, aunque también puede ser característico del niño que crece en un hogar donde se hablan dos lenguas más o menos alternadamente por las mismas personas, en las mismas situaciones.

Una posibilidad que Osgood pasa por alto, es la de que $S_{[A]}$, después de pasar por el proceso $r_m \text{-----} \rightarrow s_m$, dé como resultado $R_{[B]}$, no obstante que la observación directa nos confirma que así sucede. A nadie extraña que un niño bilingüe responda en español a una pregunta en inglés de su madre estadounidense. (8)

Este primer tipo de bilingüismo expuesto por Osgood, que descarta toda posibilidad de traducción entre las lenguas que maneja un bilingüe, asociadas a un sólo conjunto de significados, es bastante improbable en la realidad. Es cierto que llega un momento en el cual el bilingüe empieza a 'pensar' en la segunda lengua y esto implica muchas veces que el proceso de traducción no es tan literal como al principio; pero el bilingüe tiende a traducir, en mayor o menor grado, en algunas circunstancias más

(8) C. Osgood de hecho habla de un proceso similar, al hablar del bilingüe combinado que se dedica a hacer traducciones. Sin embargo, nos referimos aquí a un proceso diferente de la traducción profesional, donde un mensaje en L_A se procesa y se traduce en el mismo mensaje en L_B .

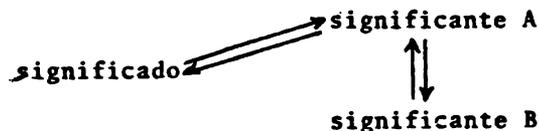
que en otras. Y resulta difícil establecer empíricamente el momento en que se deja a un lado la traducción.

2.2 Mediación de una de las lenguas al codificar y decodificar.

El segundo esquema que propone A. Boileau establece que una de las lenguas actúa como mediadora en los hábitos de codificación y decodificación del bilingüe. Si el primer tipo de bilingüismo descarta la posibilidad de traducción, este segundo esquema implica la traducción constante de una lengua a otra. Por otra parte, es un hecho palpable que el afán de traducir aparece en el bilingüe de alguna manera, prueba de ello son los fenómenos de transferencia que tanto han ocupado las especulaciones de los especialistas. Además de Boileau, solamente U. Weinreich propone un esquema que incluye el proceso de traducción en los hábitos codificadores y decodificadores del bilingüe.

2.2.1 En este segundo esquema de Boileau sigue habiendo un solo significado y dos significantes; pero una sola relación directa, entre el significado y el significante A, como se observa en el esquema que sigue:

Esquema 4.



En este caso, para un significado, "el bilingüe imperfecto tie-

ne también a su disposición dos significantes diferentes, pero la comunicación sólo se establece entre el significado y el primer significante". (9) Regresando al ejemplo de un bilingüe francés-inglés que propone el autor, el individuo transforma in mediatamente el concepto (☛→) a flèche; y este significante A proporciona a su vez arrow, o significante B. Dicho de otra ma nera, el bilingüe produce indirectamente el significante arrow, después de traducir. Este proceso se da tanto al codificar (cuando el bilingüe se expresa en la lengua B), como al decodificar (cuando el bilingüe comprende la lengua B).

2.2.2 El esquema precedente (Esquema 4) corresponde al tercer esquema de los que propone U. Weinreich:

Esquema 5.

'book'
/buk/
|
/'kn'iga/

El bilingüe inglés-ruso que propone Weinreich a modo de ejemplo, "no relaciona el significante ruso kníga con el significado (ob jeto-libro), sino con la palabra inglesa book que constituye por sí misma un signo lingüístico completo". (10) Esto sucede, explica el autor, cuando una lengua nueva se aprende por medio de otra, como sucede en la escuela, y el alumno aprende a tradu cir las palabras de la lengua B a la lengua A. Como vemos, la

(9) A. Boileau, "Le problème...", citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 83.

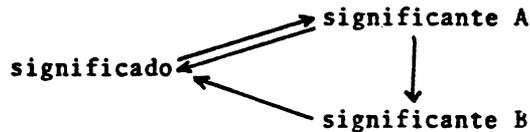
(10) U. Weinreich, op. cit., p. 10.

adquisición de segundas lenguas en la escuela, tiene aquí una explificación diferente de la que exponía anteriormente Osgood. Este último se refiere a un individuo que recibe estímulos en la segunda lengua y los decodifica en un solo grupo de significados, significados propios de la lengua materna, pero sin recurrir a la traducción. También a partir de los mismos significados, codifica respuestas en la segunda lengua, sin recurrir tampoco a la traducción. Weinreich habla del individuo que al recibir un estímulo en la segunda lengua, lo traduce a su equivalente en la lengua materna, y sólo entonces lo relaciona a un significado, propio de la lengua materna. En la práctica, esta divergencia puede explicarse por el uso de diferentes metodologías en la enseñanza de segundas lenguas. El primer concepto se refleja en un método directo de enseñanza de lengua, que no admite la traducción de una lengua a otra; el segundo, a un método indirecto que hace uso de la traducción. Otra pequeña divergencia radica en que, según Osgood, el esquema de 'bilingüismo combinado' (Esquema 3) puede caracterizar tanto a un bilingüe producto de un sistema escolar, como a un bilingüe producto de un hogar donde las lenguas se usaban indistintamente por las mismas personas. El esquema de Weinreich (Esquema 5), por otra parte, no podría caracterizar ambos procesos; creemos que solamente puede caracterizar al bilingüe producto de un sistema escolar.

2.3 La mediación de una de las lenguas se limita a la codificación.

A. Boileau anota todavía un tercer tipo de bilingüismo en el que aparece un solo grupo de significados; ninguno de los otros autores considera una alternativa semejante:

Esquema 6.



2.3.1 Bajo este esquema el bilingüe francés-inglés que propone el autor como ejemplo, produce el significante B indirectamente, a través del significante A, "solamente en la fase activa o de codificación (expresión). La fase pasiva o de decodificación (comprensión) se desarrolla directamente, sin intermediario". (11) Es decir, en la primera instancia, el bilingüe codifica primero (→) en la lengua A: flèche, y traduce éste a arrow. En la segunda instancia, el significante B: arrow, se decodifica en (←), sin que sea necesaria la mediación de la lengua A. La alteración del esquema parece mínima en relación a los dos anteriores (Esquemas 1 y 4); sin embargo, en él explica Boileau una diferencia importante en los hábitos codificadores y decodificadores de ciertos individuos bilingües. Este caso podría caracterizar un estadio intermedio entre los dos esquemas anteriores de Boileau (el que descarta toda posi-

(11) A. Boileau, "Le problème...", citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 84.

bilidad de traducción: Esquema 1, y el Esquema 4, donde la traducción es esencial). Es decir, podría explicar los mecanismos de un individuo que no tiene problema en comprender una segunda lengua (tanto al escucharla como al leerla), pero que tiene gran dificultad en expresarse a través de ella; lo cual es bastante común en la realidad. Le es necesario formular sus pensamientos, primero, en la lengua materna, y traducirlos después para expresarse en la segunda lengua (tanto al hablar como al escribir). Esto implica que por lo menos en la fase pasiva del proceso lingüístico, el individuo que caracterizaba el Esquema 4, se va deshaciendo poco a poco de su necesidad de traducción y, pasando por una etapa intermedia (Esquema 6), pudiera llegar a prescindir totalmente de ella, como sucede en el Esquema 1.

Hasta aquí hemos visto diferentes marcos teóricos que, en alguna medida cabrían bajo el título de 'bilingüismo combinado', dado que todos ellos incluyen un sistema de conceptos que se asocia a dos realizaciones lingüísticas. Un esquema como éste nos hace pensar que resulta difícil evitar la traducción de una lengua a otra. De hecho, aunque Osgood y Weinreich adviertan en cierto momento que no existe la traducción, muchos otros autores adjudican el título de bilingüe 'combinado' a todo aquél que aprende una segunda lengua a través de una primera. Algunos llegan a pensar que, aunque el discurso de un bilingüe combinado llegara a igualarse al de un nativo de una

determinada lengua, este individuo bilingüe nunca dejará de traducir de la lengua materna a la segunda lengua. En caso de que se probara la existencia de un esquema como los que hemos visto hasta ahora en el interior de ciertos individuos bilingües, se podría encontrar evidencia firme del por qué resulta a veces tan difícil mantener dos lenguas completamente separadas. Es decir, se comprende fácilmente que mantener separadas dos realizaciones lingüísticas diferentes, que se asocian a un mismo sistema de conceptos, resulta difícil para el individuo bilingüe.

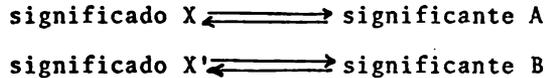
2.4 La existencia de dos sistemas conceptuales.

Un cuarto tipo de bilingüismo resulta esencialmente diferente de los anteriores en cuanto que establece la presencia de dos sistemas de significados o conceptos en el interior del bilingüe. Cada uno de éstos se asocia a una realización lingüística diferente (una en la lengua A y otra en la lengua B). Un esquema como éste propone que, para ciertos individuos, un significante en lengua A no evoca, necesariamente, el mismo significado que un significante equivalente en lengua B. Además de A. Boileau, Weinreich, Osgood y van Overbeke proponen esquemas con esta misma base teórica: la posesión de dos lenguas como el manejo de dos sistemas completamente autónomos.

2.4.1 Armand Boileau pone el ejemplo de un niño belga bilingüe, que debe hablar en francés con su mamá y en flamenco con su papá. El autor supone que "el niño pequeño, en su inte

rior, establece un lazo entre la cosa nombrada y la persona a quien se dirige" (12), lo cual hace que, efectivamente, haya ciertos conceptos y significantes que se relacionen con el padre, un mundo y una cierta forma de hablar; así como que haya ciertos conceptos y significantes que se asocien a la madre, otro mundo y otra forma de hablar. Un esquema podría hacerlo un poco más claro:

Esquema 7.



De aquí se infiere que existe una diferencia entre los significados X y X'; es decir, que para el niño belga del ejemplo, el significante A pain no evoca una realidad idéntica a la que evoca el significante B broot, por estar relacionado cada uno de ellos a corpus lingüísticos y a interlocutores diferentes. Esto es, el niño hace una división entre aquello que es 'como habla mamá', y lo que es 'como habla papá'. Que el niño establezca este tipo de diferencias nos permite hablar de dos lenguas que coexisten, completamente separadas, en el interior de un individuo. Las flechas del esquema muestran que hay una relación directa entre concepto y realización de la lengua A, y entre concepto y realización de la lengua B. Sin embargo, no aparece relación alguna entre las dos lenguas, ni a nivel de conceptos ni a nivel de realización lingüística. Es decir, un

(12) Ibid.

esquema de sistemas lingüísticos autónomos, según este autor, no admite la traducción de una lengua a la otra. La posición de Boileau, no obstante, no define claramente si el esquema presentado es exclusivo de un bilingüismo infantil, o si podría caracterizar la situación de un adulto. Podría suponerse que, si solamente un niño puede hacer ese tipo de distinciones internas, la diferencia entre los dos significados fuera resultado de la inmadurez propia de los niños pequeños.

2.4.3 El esquema anterior parece reflejarse en el primero de los tres que propone U. Weinreich:

Esquema 8.

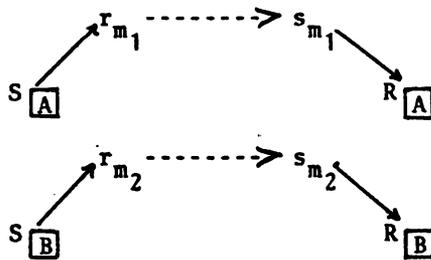
'book'	'kníga'
/buk/	/'kn'íga/

En esta instancia, el bilingüe inglés-ruso que pone como ejemplo el autor, codifica y decodifica "dos signos lingüísticos separados" (13), cada uno con un significado y un significante propios de una lengua. Esto es, tenemos nuevamente dos significados que se asocian a un significante cada uno, sin que haya relación alguna entre los dos signos lingüísticos, lo que descarta nuevamente la posibilidad de traducción en este tipo de bilingüismo. De esta manera, el bilingüe del ejemplo comprenderá book en una situación dada, con interlocutores anglohablantes, y producirá a su vez términos pertenecientes a este mismo sistema: por otro lado, comprenderá kníga en una situación dife

(13) U. Weinreich, op. cit., p. 9.

rente, con interlocutores rusos y producirá en esta ocasión términos pertenecientes al sistema del ruso. Es importante no tar que Weinreich no restringe el área cubierta por este esque ma; por lo tanto, podría caracterizar tanto a un niño como a un adulto.

2.4.3 Muy similar en esencia es el "sistema coordinado" (14) de lenguas que propone C. Osgood, asumiendo que cada lengua está constituida por un conjunto de significados y significantes propios de ella. Por lo tanto, aunque dos significantes, cada uno en una lengua diferente, puedan ser equivalentes, de hecho cada uno de ellos evoca un significado diferente, propio de la lengua de que se trate. Este sistema se esquematiza como sigue: Esquema 9.



En este caso, "el grupo de signos lingüísticos (S) y respuestas (R) propios de una lengua (A) están asociados a un grupo de pro cesos representacionales o significados ($r_{m_1} \text{-----} \rightarrow s_{m_1}$). Por otro lado, el grupo de signos lingüísticos (S) y respuestas (R) propios de la otra lengua (B) están asociados a otros procesos representacionales ($r_{m_2} \text{-----} \rightarrow s_{m_2}$), que difieren en cierta representacionales ($r_{m_2} \text{-----} \rightarrow s_{m_2}$), que difieren en cierta (14) C. Osgood, op. cit., p.140.

medida de los primeros". (15)

C. Osgood propone este tipo de esquema como típico del 'verdadero' bilingüe, el individuo que ha aprendido a hablar una lengua con sus padres, por ejemplo, y otra lengua en la escuela y el trabajo. Debido a estas circunstancias en el aprendizaje de las dos lenguas, las situaciones externas en que se encuentra el bilingüe, las situaciones emocionales por las que atraviesa y las conductas totales que proyecta mientras usa una lengua(A) serán diferentes cuando use otra lengua (B). Esta separatividad total en cuanto a situaciones de uso y conductas externadas es la que provoca -y es a su vez provocada por- dos sistemas de significados, uno para cada sistema lingüístico.

Este tipo de bilingüismo caracteriza, como ya se ha dicho, al bilingüe que adquiere una lengua dentro del hogar y otra fuera de él. También puede ser característico del estudiante de una segunda lengua que evite completamente la traducción y se sumerja en la cultura de una segunda comunidad lingüística, diferente de la suya propia, hasta crear en su interior dos sistemas de significados.

La noción de 'bilingüismo perfecto' que hemos notado en diferentes partes de este capítulo, es abordada desde diferentes ángulos por los autores que venimos considerando aquí. Charles Osgood relaciona 'perfección' con el sistema coordinado de lenguas; esquema que, por admitir dos sistemas de conceptos, intro

(15) Ibid. Nuevamente hacemos notar que la explicación del autor sobre el esquema no es totalmente clara y precisa.

duce la idea de una coexistencia de culturas, como veremos un poco más adelante. En cambio para Boileau, el bilingüe 'perfecto' es el que puede vertir un solo significado en dos significantes de manera independiente (cf. 2.1.1). U. Weinreich, sin hacerlo explícitamente, menciona que "cuando el bilingüe posee una lengua y dos maneras de expresarla" (16), suele hablarse de 'bilingüismo puro'. Como podemos ver, Osgood requiere un doble sistema de significados en el bilingüe, mientras que los otros dos autores solamente requieren la presencia de uno. Hecha esta salvedad, todos coinciden en una división básica entre las dos realizaciones lingüísticas del bilingüe y en la ausencia de traducción para hablar de 'perfección'. Por lo tanto, podemos concluir que el bilingüe perfecto es aquel que mantiene separados los dos modos de expresión que posee. Esto no quiere decir que el bilingüe no pueda cambiar de una lengua a otra; sin embargo, los cambios de una lengua a otra necesitan estar dictados por necesidades sociales o de comunicación. Weinreich lo expresa de la manera siguiente: "El bilingüe ideal cambia de una lengua a otra de acuerdo con cambios apropiados en la situción en que habla, de acuerdo con los interlocutores y el tema, pero no dentro de una situación única y ciertamente no dentro de una sola oración". (17) Es decir, que el uso de len-

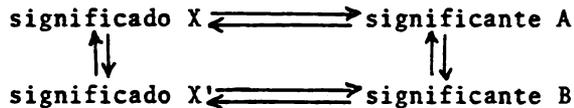
(16) U. Weinreich, op. cit., p. 9.

(17) Ibid., p. 73. Esta concepción resulta altamente teórica, pues no parece coincidir con la realidad. No es difícil, por ejemplo, escuchar un enunciado como: "Voy a arreglar el rufo (roof) porque está liqueando (leaking)", entre bilingües chicanos. Por supuesto, Weinreich podría limitarse a decir que tales individuos no son bilingües ideales.

gua satisface una necesidad humana de comunicación y, en cuanto que un cambio de habla establezca una mejor comunicación en una situación dada, es aceptable ese cambio. Sobre todo, cuando un cambio de lengua se hace paralelamente a un cambio en la función social: cuando la situación, el ámbito de actividad, los interlocutores, el tema cambian.

2.4.4 Siguiendo los mismos lineamientos teóricos, la posesión de dos lenguas como dos sistemas autónomos, M. van Overbeke propone completar el esquema de Boileau como sigue:

Esquema 10.



Desde el punto de vista de este autor, en todo bilingüismo existe una doble corriente regularizadora entre significados y significantes. La correspondencia entre el significado X y el X' depende de la relación entre los significantes A y B. Este esquema funciona como "un circuito cerrado en donde no coinciden totalmente los dos significados debido a que cada uno ocupa una función ligeramente diferente en dos universos diferentes del discurso". (18) Del mismo modo, los significantes A y B no coinciden tampoco totalmente pues cada uno tiene sinónimos y antónimos diferentes en cada lengua.

Para explicar tal falta de coincidencia, tanto a nivel de significantes como principalmente a nivel de significados,

(18) M. van Overbeke, op. cit., p. 86.

el autor cita a M. de Grève y F. van Passel, quienes mencionan este mismo aspecto. Ellos explican que, por ejemplo, el pan tiene aspecto externo diferente en Inglaterra y en Francia; hecho que explicaría la falta de coincidencia entre los significantes baguette y loaf. Pero no sólo se trata de esto, pues el pan inglés no tiene la misma importancia que el pan francés, ni en cuanto a su presencia en las comidas, ni en cuanto al papel que desempeña dentro de la dieta de un individuo normal. El pan es mucho más importante para un francés que para un inglés como complemento en las comidas, y estas razones explicarían la falta de coincidencia en los significados. Todo esto viene a confirmar la teoría de que una lengua determinada es parte y vehículo de una cultura determinada. La diferencia externa del pan podría explicar diferencias externas de significantes entre el inglés y el francés; pero la diferencia intrínseca de las funciones que cubre la palabra baguette por un lado, y la palabra loaf por el otro, refleja diferencias culturales entre ingleses y franceses. Este es un ejemplo muy sencillo, pero corrobora la idea de algunos autores de que el bilingüismo no se concreta al manejo adecuado de dos lenguas sino que incluye también el manejo de dos conjuntos de elementos culturales adecuadamente.

En cuanto a la noción de bilingüismo 'perfecto', M. van Overbeke expresa una opinión distinta a la que especificaban A. Boileau y C. Osgood. Estos dos autores parecen advertir una correlación negativa entre bilingüismo y traducción, puesto que,

según ellos, el bilingüe perfecto no debe traducir en ningún momento de una lengua a otra. Por el contrario, M. van Overbeke hace notar que el individuo que domina dos lenguas a igual nivel, generalmente es capaz de traducir con fluidez y exactitud de la lengua A a la B y/o viceversa. Mientras que, en general, los traductores profesionales casi nunca dominan dos lenguas a igual nivel. Es decir que, por regla común, los bilingües pueden desempeñar labores de traducción e interpretación con eficiencia y precisión; mientras que aquellos individuos que se dedican a hacer traducciones e interpretaciones profesionalmente, casi nunca son buenos bilingües.

Dado que los cuatro esquemas que aparecen en este último inciso (Esquemas 7, 8, 9 y 10) incluyen dos sistemas de conceptos que se asocian, cada uno por separado, a una realización concreta de lengua, todos ellos cabrían bajo el título de 'bilingüismo coordinado'. Como explicaba Osgood, este esquema caracteriza al individuo que aprende dos lenguas en diferentes ámbitos de actividad. Algunos autores llegan a pensar que, debido a esta separación radical entre las dos lenguas, un bilingüe coordinado difícilmente puede hacer traducciones.

Esta terminología de bilingüismo 'combinado' y 'coordinado', tan difundida entre lingüistas y psicólogos, surgió con los trabajos de Charles E. Osgood. A partir de esta clasificación de bilingüismo, se ha generado la creencia de que una cierta manera de aprender una segunda lengua produce un cierto tipo

de gramática en el interior del bilingüe. Un bilingüe combinado posee una sola gramática combinada de la cual deriva dos formas de habla; un bilingüe coordinado posee, en cambio, dos gramáticas independientes, una para hablar en la lengua A y otra para expresarse en lengua B.

Es difícil, en general, clasificar casos concretos de bilingüismo en clases definidas teóricamente. De hecho, no se puede establecer una dicotomía absoluta entre bilingües coordinados y combinados. El mismo Osgood señala que es raro encontrar individuos bilingües que sean completamente coordinados o completamente combinados. Es necesario establecer una línea continua que vaya desde el bilingüismo combinado total hasta el coordinado total. Cada individuo ocupará un lugar en esa línea dependiendo del proceso que predomine en cada caso particular.

Por otra parte, no se ha encontrado hasta el momento suficiente evidencia experimental que apoye una diferencia esencial entre bilingües combinados y coordinados. Las pruebas de 'Diferencial Semántico' que proponía Osgood no arrojan datos que ayuden a establecer tal diferencia. En general, puede decirse que ese tipo de pruebas proporcionan datos acerca de la naturaleza de la experiencia que el individuo ha tenido con ciertos objetos; pero no acerca del modo como ha aprendido una segunda lengua. Otros experimentos, que pretendían confirmar la idea de que un bilingüe combinado puede traducir mejor que uno coordinado, tampoco arrojan datos convincentes. Sin embargo,

esto solamente nos indica que hace falta examinar e investigar más acerca de la teoría de que un bilingüe estructura una o dos gramáticas, a partir de la manera en que ha aprendido una segunda lengua.

La idea de que un bilingüe combinado posee una gramática y de que uno coordinado posee dos, se opone sin embargo, a ciertos postulados lingüísticos básicos. Sobre todo la idea de una 'combinación' de dos lenguas en una gramática, no obstante que al nivel de signo lingüístico, parezca esencialmente válida. Es cierto que el estudiante de segunda lengua utiliza a veces palabras fuera de contexto, precisamente porque identifica dos términos que en realidad sólo son sinónimos aproximados, o que se parecen sólo externamente. También es cierto que el mismo estudiante tiende a usar ciertas estructuras sintácticas en ambas lenguas (traduciendo morfema por morfema), lo que resulta en usos inadecuados en una de las lenguas. Pero si éstos son los resultados de una gramática 'combinada', todo parece indicar que solamente provoca que el bilingüe cometa errores en la segunda lengua. Dice Karl C. Diller al respecto: "no hay dos lenguas tan similares entre sí que pudieran combinarse en una sola gramática". (19) Y desde este punto de vista, el término 'sistema combinado' en realidad se opone al de 'bilingüismo perfecto', que requiere una total separación entre las dos lenguas que se manejan.

(19) K. C. Diller, "Compound and coordinate bilingualism: a conceptual artifact", en: Word (vol. 26 No. 2, 1970), p. 259.

Hemos revisado, a lo largo de las páginas precedentes, una terminología y un punto de vista en la clasificación de bilingüismo. En algunos casos se asume la existencia de un solo sistema de conceptos, en otros de dos, a manera de una base conceptual para presentar tal clasificación. El punto sobresaliente en todos los esquemas es, sin embargo, la concentración de la discusión al nivel de signo lingüístico, como si el componente morfológico de una lengua lo fuera todo. Ninguno de los autores que hemos observado menciona, ni mucho menos explica, la manera en que pueda realizarse la codificación o decodificación de estructuras sintácticas o de discursos más amplios a través de alguno de los esquemas presentados. Es importante hacer esta observación pues es bien sabido que el significado de un enunciado o de un discurso no está constituido por la suma de los significados de las unidades menores que los componen. Es decir, el significado de una estructura sintáctica no equivale a la suma de significados de todos los morfemas que la compongan; ni el significado de un discurso es igual a la suma de significados de los enunciados que lo conforman.

La labor realizada por estos autores, no obstante, tiene su mérito, pues es al menos un primer intento por averiguar de qué manera influye en la performance de los individuos la manera como se ha adquirido una segunda lengua. Es cierto que nos dejan todavía un largo camino por recorrer, a saber, aclarar el tipo de procesos mentales que ocurren en el interior del

bilingüe y que nos indiquen si efectivamente se forma una o dos gramáticas en su cerebro.

Es interesante que A. Boileau, al parecer el primero en formular una clasificación de bilingüismo, enmarcada teóricamente de manera que explicara los procesos codificadores y decodificadores del bilingüe, sea un investigador casi desconocido. U. Weinreich menciona el artículo de Boileau en su bibliografía, pero lo marca como obra a la cual no tuvo acceso; todavía en la actualidad este artículo está fuera del alcance de investigadores interesados en el tema, pues no se ha reeditado. Curiosamente, sin embargo, a pesar de que Weinreich no tiene acceso directo a los trabajos de Boileau, los esquemas que propone son muy similares a los de éste último.

Puesto que el artículo de A. Boileau es difícil de obtener, la obra de M. van Overbeke se reviste de importancia, pues lo redescubre y, al incluir los esquemas de Boileau en su libro, ayuda a su difusión. Por esta razón, la obra de Boileau, de gran importancia teórica, no ha tenido la repercusión que merecía: en cambio, el libro de U. Weinreich, ampliamente difundido en el mundo, ha propiciado un seguimiento en las investigaciones teóricas al respecto. Esta repercusión de la obra de Weinreich se palpa inmediatamente en los trabajos de Charles E. Osgood, quien retoma y reelabora los esquemas que presentara Weinreich.

Como decimos un poco más arriba, no se ha dicho la última palabra en esta área de investigación; más bien hay un largo camino por recorrer en el que falta sobre todo, evidencia experimental que pudiera comprobar la existencia de diferentes esquemas en el interior de los bilingües que pudiera explicar diversidad en la performance real de un individuo bilingüe dado.

CAPÍTULO TERCERO
MEDICIONES DE BILINGÜISMO

3. Mediciones de bilingüismo.

Hemos dado una definición amplia de bilingüismo; una definición que, en último caso, no es definitiva. Sin embargo, los criterios expuestos podrían ayudar, en un momento dado, a establecer la presencia o ausencia de bilingüismo en un área geográfica. A pesar de la importancia que ha tenido el estudio en este campo de la lingüística, aún no ha sido posible delimitar dentro de un marco teórico lingüístico y sociológico, lo que significa ser 'bilingüe'; como tampoco ha sido posible establecer el momento exacto en que una persona se convierte en bilingüe. W. F. Mackey afirma que "si hemos progresado algo en el análisis del bilingüismo de 20 años a la fecha, esto se reduce a reconocer que el bilingüismo es un fenómeno relativo, complejo y multidimensional, que se puede describir de mejor manera a través de métodos cuantitativos. Es decir, asumimos que al ser el bilingüismo un fenómeno variable, es susceptible de ser medido". (1)

Aun con base en lo que dice Mackey de que la mejor manera de enfocar el fenómeno del bilingüismo es a través de métodos cuantitativos, somos conscientes de que toda unidad de medida es arbitraria. El término 'medición' implica por sí mismo el uso de unidades de naturaleza cuantitativa que poseen

(1) W.F. Mackey, "Introduction", en: Kelly, L.G. (ed.), Description and measurement of bilingualism, (Canada: University of Toronto Press, 1971), p. 4.

objetividad independientemente de la persona que efectúa la medición. Es decir, en el acto de medir cuantitativamente algo se busca suprimir, en lo posible, el factor subjetivo de aquél que mide. Sin embargo, aun cuando posean objetividad, las unidades de medida son arbitrarias en cuanto que no guardan relación estrecha con la realidad. Por ejemplo, las horas y los minutos son divisiones arbitrarias del fluir del tiempo que utilizamos convencionalmente, y que han resultado unidades de medida eficaces en nuestra vida diaria. De la misma manera, en una medición de bilingüismo pueden utilizarse unidades arbitrarias siempre y cuando describan con eficacia los diferentes elementos que constituyen una dimensión dada de bilingüismo. Una medición de grados de bilingüismo presenta obstáculos difíciles de superar pues pretendemos medir lengua y, si bien algunos aspectos lingüísticos pueden prestarse a un tratamiento matemático, otros no lo hacen. Aquellos aspectos de la lengua susceptibles de cuantificación son por ejemplo, la amplitud de vocabulario, la velocidad de lectura y el grado de comprensión (auditiva o de lectura); pero junto a estos aspectos están otros como problemas de inteligibilidad en la producción, adecuación de la lengua a la situación social, etcétera, que no se cuantifican fácilmente.

Los intentos concretos de medición de bilingüismo se han reducido, en general, a buscar una relación entre la

'proficiencia' (2) de un individuo en su lengua materna y la que pueda poseer en una segunda lengua. La proficiencia en una segunda lengua está relacionada a variantes como: el grado de dominio de la lengua materna en el momento del primer contacto con la segunda lengua (si la adquisición de la lengua materna estaba terminada cuando el individuo tuvo el primer contacto con la segunda lengua, si se enfrentó desde el principio a dos lenguas a la vez, o si el contacto se efectuó cuando el individuo tenía ya algunos elementos de una primera lengua aunque no todos); la similitud o diferencia en las situaciones de uso de una u otra lengua (si el individuo utiliza indiscriminadamente ambas lenguas en situaciones similares,

- (2) 'Proficiencia' es una traducción literal del término inglés proficiency cuyo uso se ha generalizado entre lingüistas y educadores, con respecto al manejo de una segunda lengua. Por esta razón, y puesto que no existe en español un término lingüístico equivalente, utilizaremos la traducción literal mencionada, a lo largo de este trabajo. En general, se considera que a través de la performance lingüística de un individuo puede conocerse la competencia de lengua que guarda en su interior. En una entrevista, el entrevistador puede formarse una idea de la competencia de lengua de su interlocutor, observando la forma en que éste maneja la fonología, el léxico y la sintaxis de la segunda lengua. Es decir, puede darse cuenta del grado de proficiencia oral de su interlocutor en la segunda lengua. También una prueba escrita puede dar indicios de la competencia lingüística de un individuo en la manera como éste contesta a los diferentes reactivos. Esto es, a través de una prueba escrita el encuestador conoce el grado de proficiencia de lectura y escritura del individuo en cuestión. Este tipo de prueba de lengua (que incluye una parte oral y otra escrita) suele llamarse examen de proficiencia pues evalúa el manejo de segunda lengua que un individuo posee en un momento determinado, independientemente de la forma de aprendizaje de la segunda lengua.

o si utiliza una lengua en ciertas situaciones y la otra en si tuaciones bien diferentes); la edad del hablante, (la proficiencia varía si el individuo tiene 4, 16 ó 50 años al momento de hacer la medición); antecedentes socioeconómicos del individuo: si se trata de un inmigrante con problemas económicos que trata de establecerse en un nuevo lugar geográfico, o si se trata de un catedrático invitado a dirigir un curso universitario, el grado de proficiencia varía de una lengua a otra.

Aunque un examen de proficiencia bilingüe debe estar diseñado independientemente de la manera en que se haya adquirido el manejo de ambas lenguas, lo cierto es que un individuo bilingüe ve afectada su performancia real en cada una de las lenguas que maneja precisamente a causa de la forma en que aprendió a manejarlas.

La proficiencia en una segunda lengua tiene ciertas cacterísticas cuando ésta se ha aprendido en relación a determinados contextos funcionales, a través de un uso continuo, generado por la necesidad vital de comunicarse con un grupo determinado de personas en una comunidad bilingüe. En general, estos individuos bilingües ejercen una cierta competencia lingüística oral y a menudo no son capaces de leer o escribir la segunda lengua (a veces ni siquiera la lengua materna). Este tipo de bilingües generalmente poseen también una competencia contextual de la segunda lengua, aunque limitada a ciertos ámbitos de actividad humana.

Por otra parte, la proficiencia en la segunda lengua que puede poseer un individuo bilingüe, producto de un sistema escolar, es muy diferente. En la mayoría de los casos se aprende, a través de un cierto método, a discriminar ciertos elementos lingüísticos, sobre todo en forma escrita. Muchos estudiantes de lengua extranjera se sienten incapaces de sostener una conversación en esa lengua, a pesar de que pueden comprender con bastante precisión textos escritos de complejidad diversa. Esto evidencia una competencia lingüística de carácter más bien pasivo y, en cuanto a poseer una competencia contextual, muchas veces ésta no existe en absoluto. Así pues, el diseño de un instrumento de medición de bilingüismo habrá de tomar en cuenta diferencias señaladas por estos dos tipos de bilingüismo.

Muchos son los profesionistas que precisan en un momento dado de instrumentos de medición de bilingüismo; por ejemplo, el psicopedagogo que trabaja en una escuela, puede encontrarse en esta situación con relativa frecuencia. Muchas veces le resulta difícil elaborar un examen de proficiencia para efectuar la medición que requiere, y por ello utiliza instrumentos más parciales, o los que encuentra en la misma escuela: los exámenes de lengua que diseña el profesor de lengua extranjera. Para el psicopedagogo en cuestión un examen de lengua es igual a otro; pero al medir grado de bilingüismo es muy importante diferenciar un examen de proficiencia del examen de aprovecha-

miento que diseña el maestro de lengua. Primordialmente, el examen de aprovechamiento está basado en un curso de lengua y el de proficiencia no. El examen de aprovechamiento cuantifica el aprendizaje del alumno durante un cierto período de tiempo y, asimismo, evalúa la actuación del maestro en el salón de clases, el material didáctico utilizado y el método seguido en el curso. El examen de proficiencia, en cambio, evalúa únicamente el manejo de segunda lengua que un individuo posee en un momento determinado, y se basa más en los usos de la lengua. Por esto mismo, este examen no debe tomar en cuenta la forma o el lugar ni el tiempo en que un individuo ha aprendido la segunda lengua, ni debe estar basado en ningún curso o método de enseñanza particular.

El tipo de reactivos que aparecen, tanto en exámenes de proficiencia como en exámenes de aprovechamiento, es básicamente el mismo. La diferencia radica más bien en el material y las fuentes que se utilicen para elaborar los reactivos; en los estándares de respuesta que se esperan de los examinados. "Mientras que los exámenes de aprovechamiento pueden relacionarse a un solo curriculum, los de proficiencia buscan más bien determinar un nivel de competencia lingüística y por ello no pueden adherirse al material o curriculum de ninguno de los candidatos a examen". (3)

Ahora bien, se habla de 'examen de proficiencia' como si

(3) N. Brooks, Language and language learning, (New York: Harcourt, Brace & World Inc., 1961), p. 164.

el manejo de lengua fuera una habilidad única, de fácil delimitación y cuantificación. Sin embargo, esto está muy lejos de ser la realidad. La proficiencia de un bilingüe en una segunda lengua refleja más bien una combinación de habilidades lingüísticas básicas. (Se aceptan generalmente como tales: escuchar, hablar, leer y escribir.) Ahora bien, la proficiencia de un bilingüe que ha aprendido a comunicarse en una segunda lengua por cubrir necesidades comunicativas, es bien diferente de la que pueda manifestar un bilingüe producto de un sistema escolar. En el primer caso, un examen de proficiencia oral (evaluando las habilidades de escuchar y hablar) sería suficiente. En el segundo caso, quizás habría necesidad de combinar un examen oral con uno escrito para rendir una calificación real de proficiencia de segunda lengua.

En Inglaterra y los Estados Unidos se han desarrollado programas en gran escala para evaluar la proficiencia en inglés de individuos cuya lengua materna es cualquiera otra. Algunas universidades norteamericanas han estandarizado exámenes de proficiencia del inglés que forman parte de la batería de exámenes de admisión. Otro ejemplo es el de la Universidad de Cambridge en Inglaterra, que expide certificados de proficiencia en inglés a nivel mundial. Quizás el de más amplia difusión es el TOEFL (Test of English as a Foreign Language), diseñado por la CEEB (College English Examination Board) y el ETS (Educational Testing Service).

"El TOEFL es, en su mayor parte, un examen objetivo que mide comprensión auditiva, estructura del inglés, vocabulario, comprensión de lectura y habilidad en la escritura. Se da una calificación por cada una de las cinco partes del examen y, al mismo tiempo, una calificación global de performance lingüística del individuo". (4)

Exámenes de proficiencia como el TOEFL, que acabamos de describir, o el que proporciona la universidad inglesa de Cambridge, han tenido mucho éxito a nivel mundial. Sin embargo, este tipo de exámenes sólo funcionan satisfactoriamente cuando se aplican a individuos bilingües que son el producto de sistemas escolares. Los campesinos libaneses, por ejemplo, que tienen en su mayoría cierto nivel de proficiencia oral en inglés, no podrían obtener una buena calificación en estos exámenes, ya que muchos de ellos no aprenden a leer y escribir más que el árabe. Como dice Selim Abou (5), la mayoría de los individuos bilingües que viven en la zona rural vecina a Beirut, han aprendido el inglés 'de oído' y lo hablan con propiedad y fluidez en ciertas circunstancias, pero serían incapaces de contestar un examen escrito en inglés.

Los ejemplos de exámenes de proficiencia que hemos enume

(4) K. Croft (ed.), Introducción al capítulo "Testing" en: Readings on English as a second language, (Cambridge, Mass.: Wintbrop Publishers Inc., 1972), p. 306.

(5) S. Abou, Enquêtes sur les langues en usage au Liban, (Beirut: Imprimerie Catholique, 1961).

rado, aunque son los de más amplia difusión, no son de ninguna manera los únicos. También los franceses han elaborado exámenes de proficiencia más o menos estandarizados, dirigidos a estudiantes cuya lengua materna no es el francés.

A niveles mucho más restringidos, muchos maestros y psicopedagogos han necesitado, en un momento dado, hacer una medición de bilingüismo. En estos casos, en general se elaboran instrumentos de medición de lengua que no pueden llamarse 'exámenes de proficiencia' pues se trata más bien de un solo examen en el que intervienen una o dos de las habilidades básicas. Una lista exhaustiva que incluyera todos los intentos de medición de bilingüismo sería demasiado amplia para un trabajo como el presente; sin embargo, hemos hecho una selección de trabajos y estudios que esperamos sea suficientemente representativa. Los estudios seleccionados ilustran, a nuestro parecer, más claramente un propósito de medición determinado. Por esta razón, hemos separado las diferentes investigaciones en razón de su propósito.

3.1 Mediciones llevadas a cabo con propósitos psicológicos y educativos.

Una gran mayoría de las mediciones de bilingüismo están enmarcadas en sistemas escolares y tratan, en general, de localizar posibles consecuencias positivas y/o negativas que el bilingüismo pueda provocar en el individuo. Se suele relacionar el bilingüismo por un lado, y el coeficiente intelectual,

actitudes hacia la lengua o resultados escolares, por el otro. Este tipo de mediciones consideran el bilingüismo como variable independiente en la medición y buscan establecer correlaciones del fenómeno con otras variables dependientes. En este caso puede ponerse en duda la validez del estudio desde el momento en que toma como variable independiente del experimento lo que en realidad puede diferir bastante entre uno y otro individuo. Como ya hemos visto, el bilingüismo no es un estado determinado de manejo de dos lenguas; más bien se trata de un fenómeno que varía en grado de una persona a otra. Por esta razón, el bilingüismo ha sido una variable difícil de controlar en un experimento. Sin embargo, las investigaciones que intentan establecer este tipo de correlaciones no han sido del todo infructuosas.

3.1.1 El afán por establecer una correlación entre bilingüismo e inteligencia ha propiciado múltiples investigaciones, dirigidas principalmente por pedagogos. Se ha postulado la hipótesis de que el bilingüismo tiene cierto efecto sobre el desarrollo mental del individuo, sobre todo cuando se inicia a temprana edad; o en todo caso, se propone que hay una relación estrecha entre el coeficiente de inteligencia del niño y el nivel de proficiencia de lengua que es capaz de desarrollar.

Granville B. Johnson (6) menciona los trabajos que a este respecto realiza R. Pintner en los años veinte. En ellos se demuestra que los individuos bilingües contestan mejor pruebas no-verbales, que pruebas verbales de inteligencia. Pintner atribuye este rendimiento inferior en pruebas verbales a impedimentos de lengua de los mismos sujetos, a causa del bilingüismo. A fin de verificar tal aseveración, Johnson lleva a cabo, a principios de los años cincuenta, un estudio con 30 niños bilingües (español-inglés) de entre 9 y 12 años, que cursaban el 4°, 5° y 6° grados de primaria en los Estados Unidos. Johnson utiliza dos pruebas estandarizadas de inteligencia y dos pruebas estandarizadas de bilingüismo: a) una prueba no-verbal de inteligencia (The Goodenough 'Draw a Man' Test); b) una prueba verbal de inteligencia (The Otis Self-Administering Test of Mental Ability, intermediate form); c) un cuestionario de antecedentes bilingües (The Hoffman Test of Bilingualism); d) una prueba de fluidez verbal (The Reaction-Time Technique).

Las dos primeras pruebas, como era de esperarse, arrojan resultados diferentes: todos los niños muestran un coeficiente de inteligencia promedio en la prueba Goodenough; en cambio el coeficiente de todos ellos en la prueba Otis es considerablemen

- (6) G. B. Johnson, "Bilingualism as measured by a reaction-time technique and the relationship between a language and a non-language intelligence quotient", en: Journal of Genetic Psychology, (vol. 82, 1953), pp. 3-9.

te inferior al promedio. Se revela así una discrepancia significativa entre ambos resultados. En el cuestionario Hoffman por el contrario, los valores arrojados no pueden correlacionar se ni con los resultados anteriores ni con los de la última prueba.

La prueba de fluidez verbal es la más importante del estudio. Con ella se pretende evaluar la facilidad de manejo de las dos lenguas midiendo primero el número de palabras en inglés que un individuo puede enunciar durante 5 minutos, y comparándolo después con el número de palabras que el mismo individuo produce en español en otro período igual de tiempo.

Esta prueba se administra en un cuarto alejado de todo estímulo visual o auditivo, con el sujeto sentado frente a una pared blanca. El experimentador (anglohablante para el inglés, hispanohablante para el español) verbaliza las instrucciones y da por finalizada la prueba transcurridos los cinco minutos. Johnson espera por lo menos dos semanas antes de repetir el mismo procedimiento con la otra lengua. Los resultados globales muestran que los niños del estudio fueron capaces de enunciar más palabras en inglés que en español, en proporción de 7 a 5.

A partir de los datos obtenidos, se establecen varias correlaciones: a) una calificación alta en la prueba Otis corresponde a una proficiencia mayor en inglés que en español; b) una calificación alta en la prueba Goodenough corresponde

a una proficiencia mayor en español que en inglés; c) una discrepancia menor entre las dos pruebas de inteligencia corresponde a una proficiencia mayor en inglés que en español; es decir, cuando los resultados de la prueba Otis se acercan más a los de la prueba Goodenough, se trata de individuos que emiten más palabras en inglés que en español en la prueba de fluidez verbal; d) se observa poca relación entre la calificación de bilingüismo obtenida en la prueba de fluidez verbal (una proporción de 7 a 5 con dominio del inglés), y los resultados del cuestionario Hoffman. Se deduce entonces que la primera es un instrumento más sensible en la medición de bilingüismo que el segundo, por lo menos en la situación descrita.

G.B. Johnson concluye: "se encontró una relación negativa entre el resultado de la prueba Otis y el grado de bilingüismo. Sin embargo, el grado de bilingüismo está muy asociado a una calificación alta en la prueba Goodenough de inteligencia. Puede concluirse, a partir de los resultados de este estudio, que la medición de inteligencia en sujetos bilingües presenta muchos problemas, cuya complejidad posiblemente invalida tanto las pruebas verbales como las pruebas no-verbales de inteligencia". (7)

En 1966, André Thevenin realiza un experimento similar en el Liceo Francés de la ciudad de Montevideo, con 72 niños de ambos sexos. En esta ocasión se trata de niños de 6 y 7

(7) G.B. Johnson, op. cit., p. 9.

años de edad que cursan primero y segundo grados de primaria. Thevenin se propone: "1°, a partir de los resultados, determinar aproximadamente la cantidad total de vocabulario que posee el niño; y 2°, apreciar, globalmente y en cada una de las pruebas por separado, las edades lingüísticas del niño y compararlas, con su edad cronológica por un lado, y con su edad mental por el otro". (8)

A. Thevenin aplica 8 pruebas de vocabulario, cada una de ellas en las dos lenguas que manejan los niños (español y francés). Varias de las pruebas comprenden pares de palabras; otras, preguntas directas. Dos de ellas utilizan auxiliares visuales. Para establecer la edad mental de los niños, se aplica la prueba de inteligencia B.D. elaborada por O. Decroly y R. Buyse. Esto hace que cada grupo (el de primero y el de segundo) se divida en tres subgrupos cada uno: niños de inteligencia inferior a la normal, niños de inteligencia normal y niños de inteligencia superior a la normal.

El autor correlaciona la edad cronológica y la edad lingüística (en las dos lenguas) de los niños dentro de cada subgrupo. Los datos indican que, en los tres niveles de inteligencia, existe un retraso neto en la adquisición de vocabulario, señalado por las diferencias entre la edad cronológica y las edades lingüísticas de los alumnos. Dice Thevenin al final de

(8) A. Thevenin, "Accroissement du vocabulaire chez des enfants" en: Le français dans le monde, (vol. 64, 1969), p. 19.

su artículo: " en la situación particular que hemos considerado, el retraso léxico en francés tiende a reducirse con el paso del tiempo, condición necesaria para la continuación de estudios superiores en el Liceo; pero que opera en detrimento de la adquisición normal de vocabulario en la lengua materna entre los estudiantes de inteligencia inferior a la normal. Reencontramos en este estudio la conclusión formulada en otras ocasiones: el bilingüismo escolar constituye una fuente de impedimentos para los niños que disponen de medios intelectuales limitados". (9) Esto es, parece comprobarse la hipótesis de que un alumno con un nivel de inteligencia superior al normal no sufrirá efectos nocivos del fenómeno del bilingüismo y presentará un desarrollo armonioso de las dos lenguas que maneje; gradualmente, sin embargo, sujetos que se localizan cercanos al nivel normal de inteligencia y, sobre todo, los sujetos menos dotados intelectualmente, evolucionarán lentamente en el proceso.

Con respecto a los instrumentos utilizados, se observa que las dos pruebas con auxiliares visuales son las dos mejor logradas; es decir, las que más ayudaron a la predicción de resultados. En cambio, las preguntas directas sobre materiales de que están hechas las cosas y la verbalización de acciones a partir de movimientos, no ayudaron a predecir resultados.

(9) Ibid., p. 24.

En ninguna de las dos investigaciones anteriores se incluye un grupo control de individuos monolingües para establecer puntos de referencia, aunque las conclusiones en ambos implican una cierta desviación de la 'normalidad monolingüe'. Por ejemplo, Thevenin habla de un 'retraso de la edad lingüística con respecto a la edad cronológica' del niño bilingüe, lo cual implica que, en el niño monolingüe, la edad lingüística y la cronológica van aparejadas. Es decir, no es explícito, ni se incluye en la investigación un grupo control de monolingües, pero de hecho se está haciendo una comparación entre las características del monolingüe y las del bilingüe.

Experimentadores como Wallace E. Lambert y Elizabeth Peal (10), dándose cuenta de este hecho, llevan a cabo un estudio en 1962 con dos grupos de niños: un 'grupo experimental' compuesto por niños bilingües, y un 'grupo control' formado por niños monolingües. Todos cuentan con diez años de edad, viven en el área de Montreal y, en general, se pretende igualar cuidadosamente las características de todos los participantes, incluyendo antecedentes socioeconómicos. Se verifica, asimismo, la competencia real de todos los niños del grupo experimental en las dos lenguas (inglés y francés).

Los resultados obtenidos en este estudio difieren de otros muchos, entre los que se cuentan el de Johnson y el de

(10) W.E. Lambert, "Psychological approaches to the study of language. Part 2: On second language learning and bilingualism", en: The Modern Language Journal, (vol. XLVII, 1963), p. 121.

Thevenin, pues muestran claramente que "los estudiantes bilingües son, con mucho, superiores a los monolingües tanto en pruebas verbales como en pruebas no-verbales de inteligencia."

(11) Sobre todo, advierte Lambert, se aprecia una gran ventaja de los bilingües sobre el grupo control en pruebas que requieren una 'flexibilidad cognoscitiva' por parte del sujeto. Esta ventaja de los bilingües puede explicarse precisamente por el hecho de ser bilingües, comenta el autor.

W.E. Lambert no pone en duda los resultados obtenidos, a pesar de que no concuerdan con la opinión general, formada a raíz de resultados de otras investigaciones similares. Más bien atribuye la diferencia obtenida al hecho de haber comprobado, previamente al estudio, la competencia real del grupo experimental en las dos lenguas. Esto modifica un poco la conclusión del autor, pues resulta que son los 'buenos bilingües' los que pueden aventajar a un grupo de monolingües; no necesariamente cualquier individuo bilingüe.

Tanto el estudio de G.B. Johnson como el de A. Thevenin y muchos de los experimentos iniciales a este respecto, tienden a confirmar la hipótesis de que un coeficiente de inteligencia alto es un factor significativo en el grado de bilingüismo del individuo. Además, los datos recopilados por A. Thevenin parecen establecer un efecto nocivo del bilingüismo sobre individuos de bajo coeficiente intelectual, por lo menos

(11) Ibid.

en cuanto a incremento de vocabulario. En este caso particular, no obstante, se trata de niños pequeños que todavía están adquiriendo la lengua materna y, si todos tienden a corto o largo plazo hacia un desarrollo armonioso de las dos lenguas, el efecto nocivo no lo parece ya tanto. Nelson Brooks (12) comenta al respecto, y nosotros estamos de acuerdo con él, que si el individuo bilingüe ve menoscabado el incremento 'normal' de vocabulario en la lengua materna, a causa de la adquisición de una segunda, la situación global no es tan crítica. Si un pequeño retraso en número de elementos léxicos de la lengua materna va aparejado al dominio del sistema de una segunda lengua, se trata en realidad de un precio pequeño a pagar (en cuanto a la lengua materna) con tal de dominar el todo de otro sistema lingüístico.

Otras investigaciones, como la de Lambert y Peal, refutan la hipótesis señalada arriba y según ellos, parece más sensato adoptar una posición menos extremista al respecto. Joshua A. Fishman, por ejemplo, dice: "en tanto que haya igualdad de posibilidades de adquirir fluidez en dos lenguas, accesibles a todas las clases sociales en una comunidad; en tanto que no se haya establecido una división oficial o de costumbre entre los ámbitos de uso de una y otra lengua; en tanto que el bilingüismo sea algo voluntario y no obligatorio, puede esperarse que los individuos más inteligentes graviten hacia

(12) N. Brooks, op. cit., p. 40.

un bilingüismo más equilibrado y de un nivel más alto de competencia". (13) Fishman habla en sentido hipotético, a sabidas de que lo que describe es una situación altamente ideal. Pero si no se controlan perfectamente todas las variables políticas, sociales, culturales y económicas que pueden afectar la situación que el grupo de individuos a investigar, es factible encontrar cualquier tipo de correlación entre bilingüismo y coeficiente intelectual: tanto una relación positiva como una negativa. Dada la diversidad de ambientes bilingües, y dada la diversidad de experiencias de lengua que un individuo bilingüe puede tener en una comunidad, es de esperarse, por ejemplo, que alguien con poca experiencia verbal de lengua se desempeñe a nivel bajo en proficiencia oral y por ende, en pruebas verbales de inteligencia, y viceversa. Esto no indica, sin embargo, hasta dónde influye el coeficiente de inteligencia en el desempeño del individuo; en realidad, un alto coeficiente de inteligencia puede ir aparejado con un desempeño muy bueno en, prácticamente, cualquier ámbito de la actividad humana, sea el manejo de dos lenguas o la habilidad para programar computadoras.

3.1.2 Otra serie de experimentos intentan establecer una correlación entre el bilingüismo por un lado, y la actitud del bilingüe hacia las lenguas que maneja por el otro. Supues-

(13) J.A. Fishman, "Bilingualism, intelligence and language learning", en: The Modern Language Journal, (vol. XLIX, Núm. 4, 1965), p. 237.

tamente, una actitud de preferencia por una de las lenguas tiene como consecuencia un dominio mayor de esa lengua y, muchas veces, predominancia de la misma sobre la(s) otra(s) lengua(s).

Una de las primeras investigaciones de este tipo la realiza H.A. Saer en 1931. El objetivo principal de este experimento es hacer una medición de la carga emocional que estudiantes bilingües (inglés-galés) asocian a cada una de las dos lenguas. Es decir, se trata de averiguar la actitud interna del bilingüe hacia el inglés por un lado y hacia el galés por el otro, y de averiguar, con base en este dato, cuál de las dos lenguas es dominante en cada caso. La Srta. Saer utiliza una prueba de asociación de palabras. Los estímulos en inglés y en galés se proporcionan indiscriminadamente a los sujetos de la investigación; el experimentador toma nota de las respuestas asociativas de cada uno (que pueden ocurrir en cualquiera de las dos lenguas) y del tiempo transcurrido entre la palabra-estímulo y la palabra-respuesta, cualquiera que haya sido ésta. Cuantitativamente, un cociente de 95 a 105 determina al 'verdadero bilingüe', es decir, al estudiante que no muestra preferencia emocional por ninguna de las dos lenguas. Un cociente inferior a 95 indica dominancia del galés y uno superior a 105, dominancia del inglés. (14)

(14) H.A. Saer, "Experimental inquiry into the education of bilingual peoples", citado por M. van Overbeke, en: Introduction au problème du bilinguisme, (Bruxelles: Editions Labor, 1972), p. 98.

Es difícil sacar conclusiones generales sobre la dominancia de una u otra de las lenguas a través de una prueba de asociación de palabras como la anterior; sin embargo, al medir la rapidez o lentitud del proceso de asociación en cada caso, se obtienen indicios de una mayor o menor fluidez oral en cada lengua, de un mayor o menor manejo de elementos léxicos, de una mayor o menor amplitud de vocabulario en cada lengua.

Durante la década de los cincuenta, Wallace E. Lambert y sus colaboradores realizan varios estudios de bilingüismo en el área de Montreal. En algunos de ellos se toma muy en cuenta la actitud del bilingüe canadiense (inglés-francés) hacia su segunda lengua.

En colaboración con R.C. Gardner, Lambert realiza uno de tales estudios con base en la siguiente hipótesis: "Las tendencias etnocéntricas del individuo y sus actitudes hacia el otro grupo determinan su éxito en el aprendizaje de una lengua nueva". (15) Es decir, se piensa que el aprendizaje de una segunda lengua -y con ello cierto grado de bilingüismo- está determinado por las actitudes del individuo hacia una segunda comunidad (en este caso hacia el grupo franco-canadiense) y el tipo de orientación hacia la segunda lengua (en este caso el francés). Lambert apunta dos tipos de orientación hacia la lengua: orientación instrumental (si dominar el francés tiene un valor meramente utilitario para el individuo, como la obten

(15) W.E. Lambert, op. cit., p. 114.

ción de un ascenso), y orientación integrativa (si dominar el francés refleja un deseo de aprender usos y costumbres de la cultura francesa, como si el individuo se sintiera miembro potencial de la comunidad franco-canadiense).

Lambert y Gardner introducen cuatro variables en la investigación: aptitud de aprendizaje de lengua, coeficiente de inteligencia verbal, actitud hacia la comunidad francesa e intensidad de motivación por aprender francés. Un análisis preliminar de estas variables indica que aptitud e inteligencia forman en realidad un primer factor, y actitud e intensidad de motivación u orientación hacia la lengua forman un segundo factor independiente. Un examen de aprovechamiento de francés refleja que los alumnos que obtienen las calificaciones más altas en francés también poseen un nivel alto de aptitud-inteligencia; en cambio, los estudiantes que obtienen calificaciones bajas en el examen de aprovechamiento también resultaban con un nivel bajo en este primer factor. Una actitud empática hacia el grupo franco-canadiense se relaciona directamente con buenos resultados en el examen de lengua, así como con una motivación grande por aprender el francés. Del mismo modo, los estudiantes que manifestaban una orientación integrativa hacia el francés obtienen calificaciones más altas en el examen de aprovechamiento; en cambio alumnos que mostraban una orientación instrumental hacia la segunda lengua son los que obtienen calificaciones más bajas.

Un estudio posterior en la misma área (Gardner, 1960) con firma los resultados anteriores. A lo largo de varios exámenes de aprovechamiento de francés, se revelan las mismas relaciones de grado de bilingüismo con respecto a los factores in dependientes anotados más arriba (aptitud-inteligencia y acti tud-orientación). Esto es, un buen resultado en los exámenes de aprovechamiento va aparejado tanto con un nivel alto de aptitud-inteligencia, como con una actitud-orientación integrativa hacia la lengua y la comunidad francesas.

De los factores independientes considerados, el primero (aptitud-inteligencia) se relaciona especialmente con las habi lidades lingüísticas que se enfatizan en el curso de lengua; en cambio el factor actitud-orientación se ve más relacionado a habilidades que se desarrollan fuera de clase, en contextos comunicativos. A manera de datos complementarios en el estudio, se busca información -esta vez- sobre la actitud-orientación de los padres de los sujetos hacia la lengua y la cultura fran cesas. De estos datos complementarios se deriva que una cierta orientación del individuo hacia la segunda lengua se desarrolla dentro de la familia. Así, aquellos estudiantes que mostraban una orientación integrativa hacia el francés prove nían de familias donde los pá dres manifestaban también una orientación integrativa y una actitud empática hacia la comuni dad franco-canadiense. Por otra parte, los alumnos que poseen una orientación instrumental hacia el francés, han salido de

familias que comparten actitudes negativas hacia los franco-canadienses, y una orientación instrumental también hacia la lengua francesa.

Una investigación más reciente (Lambert y Peal, 1963) compara niños monolingües con niños bilingües de 10 años de edad. Se observa una pauta regular en cuanto a que los niños bilingües muestran una actitud notablemente más favorable hacia la comunidad y lengua francesas, que los niños monolingües. Más aún, los niños bilingües creen que sus padres también tienen las mismas actitudes de simpatía hacia la comunidad francesa; al contrario, los niños monolingües creen que sus padres comparten actitudes negativas hacia la comunidad francesa, como ellos mismos. Parece entonces que el éxito del niño en la obtención de proficiencia en una segunda lengua estuviera controlada por las actitudes que comparte la familia hacia una segunda lengua y una segunda comunidad lingüístico-cultural.

Lambert lleva a cabo un estudio más amplio al respecto en diversas partes de los Estados Unidos. (16) Examina las actitudes de los estudiantes estadounidenses hacia grupos lingüísticos minoritarios presentes en el ambiente que les rodea. Nuevamente, Lambert introduce las variables independientes aptitud-inteligencia por un lado, y actitud-orientación por el otro, a fin de averiguar en qué medida se relacionan con el aprovechamiento en el aprendizaje de una segunda lengua.

(16) Ibid.

Lambert pretende comparar estos resultados con los de las investigaciones realizadas en Montreal, para lo cual era necesario seleccionar poblaciones donde existiera un grupo minoritario de franco-americanos, y se escogieron los estados de Louisiana y Maine. Un tercer grupo de estudiantes se seleccionó de una comunidad donde no existieran grupos minoritarios: Hartford, Connecticut. La hipótesis señala que los estudiantes de Hartford, al no tener una experiencia de contacto con una comunidad francesa, tampoco han desarrollado una actitud clara -a favor o en contra- hacia el francés y los franceses.

Primeramente, se examinan las dos variables independientes (aptitud-inteligencia y actitud-orientación) y su relación con el aprendizaje de segunda lengua (francés) en estudiantes estadounidenses que provienen de hogares donde sólo se habla inglés (tanto de los que viven en comunidades biculturales en los estados de Maine y Louisiana, como de los estudiantes que viven en la comunidad típicamente estadounidense monolingüe de Hartford, Conn.). Se administra una batería de pruebas al principio del año escolar, y exámenes de aprovechamiento de francés al final del año. Los resultados indican que, de manera similar a lo que sucedía en Montreal, tanto aptitud-inteligencia como actitud-orientación, se correlacionan positivamente con el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua: una capacidad intelectual y una actitud apropiada hacia el francés y los franceses se traduce en resultados positivos en los

cursos de francés.

La segunda fase de esta misma investigación pretende averiguar qué papel desempeña la actitud y la motivación del alumno en el posible desarrollo de un bilingüe francés-inglés (entre individuos que provienen de hogares donde sólo se habla francés). Se seleccionan dos grupos de estudiantes en los estados de Maine y Louisiana, a fin de analizar la forma en que las actitudes hacia la propia comunidad y hacia la cultura estadounidense pueden influir: a) en el progreso del individuo en el proceso hacia el bilingüismo; b) en la retención del francés como lengua dominante; c) en el manejo del inglés como lengua dominante. Supuestamente, la manera en que el estudiante franco-americano resuelve el problema de su incorporación a la sociedad estadounidense determina la dominancia de una de las dos lenguas. Al comparar las dos poblaciones, el grupo franco-americano de Louisiana muestra un proceso de rápida integración a la cultura estadounidense, mientras que la comunidad franco-americana de Maine muestra una existencia relativamente más autónoma.

En segundo lugar se comparan los resultados del examen de aprovechamiento del francés. Los estudiantes de Maine muestran una notable superioridad sobre los estudiantes de Hartford en el manejo de francés; mientras que los resultados del examen de lengua son muy similares entre los estudiantes de Louisiana y Hartford. Esto parece comprobar que la forma en

que se enfrente el problema de incorporación a una cultura dominante, se correlaciona con el éxito en el proceso del individuo hacia el bilingüismo. De la misma manera, es más probable que los estudiantes de Maine retengan el francés como lengua dominante, como es más probable que los estudiantes de Louisiana lleguen a manejar el inglés como lengua dominante, a pesar de provenir de hogares donde sólo se habla francés.

W.E. Lambert encuentra que tanto los estudiantes de Hartford como los franco-americanos de Louisiana poseen actitudes negativas hacia el francés y los franceses. En cambio, los estudiantes franco-americanos de Maine se manifiestan orgullosos de su herencia cultural francesa. Se hace evidente en este estudio que una actitud negativa hacia la comunidad cuya lengua se debe aprender, comporta consecuencias negativas en el aprendizaje de la segunda lengua. Hecho que, a reserva de confirmarse por medio de datos experimentales más amplios, debe tomarse en cuenta al evaluar el éxito o fracaso de un programa de enseñanza de segunda lengua. En palabras del propio Lambert: "estos descubrimientos son lo suficientemente consistentes y confiables como para ser de interés general. Por ejemplo, la metodología de enseñanza de lenguas puede modificarse y fortalecerse al considerar las implicaciones socio-psicológicas del aprendizaje de lengua". (17) Algunas de estas implicaciones son, precisamente, la aptitud-inteligencia

(17) Ibid., p. 116.

del individuo, o su actitud-orientación hacia la segunda lengua y una segunda comunidad lingüística que, en un momento dado, pueden explicar resultados negativos en exámenes de lengua.

A manera de conclusión, podemos decir que muchos de los estudios que intentan establecer una correlación entre bilingüismo y actitud hacia las lenguas y su cultura, confirman la hipótesis inicial de que el interés por estudiar una segunda lengua se correlaciona positivamente con el aprovechamiento del individuo en el aprendizaje de esa lengua. Esto, sobre todo, en comunidades donde conviven dos o más grupos lingüísticos diferentes. Sin embargo, Paul Pimsleur objeta que "no hay evidencia disponible que muestre si esta variable 'actitud' resulta importante también cuando no hay un número considerable de individuos pertenecientes a una segunda comunidad lingüística conviviendo en esa comunidad". (18) En efecto, el estudio que realiza W. Lambert en los Estados Unidos no parece aportar evidencia suficientemente amplia para establecer que la actitud-orientación del individuo resulte factor importante en 'cuálquier' situación de contacto entre dos lenguas.

3.1.3 Una tercer tendencia que han seguido los estudios psicológicos y educativos enfocados al bilingüismo consiste en medir directamente la proficiencia lingüística del individuo

(18) P. Pimsleur, et. al., "Student factors in foreign language learning", en: The Modern Language Journal, (vol. 46, Núm. 4, 1962), p. 167.

y establecer si ésta varía de una lengua a otra. Es decir, se pretende medir el grado de dominio que el bilingüe posee en cada una de las lenguas que maneja.

Entre las primeras investigaciones al respecto está la que realiza E. Malherbe (19), con sujetos bilingües en la ciudad de Johannesburgo, SudÁfrica, en 1934. Se administran dos exámenes de lengua, uno en inglés y otro en africaans, por separado, a fin de establecer el grado de dominio de una u otra lengua. Calificando cada examen sobre cien, y aplicando la siguiente fórmula, Malherbe obtiene un 'cociente de bilingüismo':

$$\frac{\% \text{ de la segunda lengua}}{\% \text{ de la primera lengua}} = 100 \times \text{cociente}$$

En tanto que el objetivo de la investigación es establecer una relación entre la lengua materna y la segunda lengua de un bilingüe, la fórmula es valiosa. Los resultados, sin embargo, no son tan confiables, pues no discriminan aquellos casos en que el bilingüe maneja sus lenguas a un nivel alto, del que las maneja a un nivel bajo. Por ejemplo, un cociente de bilingüismo de 80 puede ser resultado de $(64:80) \times 100$, lo que indica que un individuo maneja bien las dos lenguas; y el mismo cociente puede ser resultado de $(16:20) \times 100$, lo que muestra un grado muy bajo de proficiencia en las dos lenguas. (20)

(19) E. Malherbe, "The bilingual school", citado por M. van Overbeke, op. cit., p. 96.

Por otra parte, no nos ha sido posible averiguar qué tipo de exámenes de lengua se utilizan en este experimento. Es posible que Malherbe basara tales exámenes en el manejo de estructuras sintácticas, pero bien pudiera ser que se limitaran a la evaluación de manejo de elementos léxicos únicamente.

Posteriormente, se ha trabajado bajo el supuesto de que los hábitos lingüísticos deben revelarse en pruebas de rapidez de respuesta y, a través de éstas, inferir qué tan arraigados están, en el individuo bilingüe, los hábitos lingüísticos de la segunda lengua. En este contexto se habla de 'conducta verbal automática' (o sea, fluidez en el manejo de una segunda lengua en contraste con el titubeo que se presenta en las primeras fases de contacto con esa lengua). Supuestamente, cuando los hábitos lingüísticos de la segunda lengua están suficientemente arraigados en el individuo, éste reacciona automáticamente en la nueva lengua, sin necesidad de recurrir a la traducción. Por esta razón, se considera que la característica principal de una conducta verbal automática es la rapidez de respuesta. Puesto que medir el grado de automaticidad en cada caso de bilingüismo constituye el objetivo en estos estudios, se diseña comúnmente un instrumento de rapidez de respuesta. Este tipo de mediciones se enmarca nuevamente en un ambiente escolar; se pretende medir el grado de desequilibrio entre las dos lenguas, a fin de planear o modificar programas de enseñanza de lengua.

Wallace E. Lambert realiza un estudio de este tipo con estudiantes universitarios en Carolina del Norte. (21) Por medio de un aparato Rantschburg (22) controlado por el experimentador, se dan al individuo instrucciones escritas para oprimir alguno de los ocho botones del aparato, en inglés y en francés. El experimentador mide el tiempo que tarda el individuo en leer las instrucciones (16 en inglés y 16 en francés presentadas al azar) y ejecutar la orden. Supuestamente, un bilingüe equilibrado responde con igual rapidez a los diferentes estímulos. En cambio, la dominancia de alguna de las dos lenguas se manifiesta en una mayor rapidez de respuesta en esa lengua.

Lambert divide a los estudiantes en tres grupos, de acuerdo con el grado de experiencia en la segunda lengua: a) francés a nivel de universidad; b) francés a nivel de posgrado;

(21) W.E. Lambert, "Measurement of the linguistic dominance of bilinguals", en: Journal of Abnormal and Social Psychology (vol. L, 1955), pp. 197-200.

(22) El aparato Rantschburg es un mecanismo con ocho botones o teclas, dispuestos horizontalmente frente al sujeto. Este debe colocar cada uno de sus dedos (excepto los pulgares) sobre cada una de las 8 teclas, como si se tratara de una máquina de escribir, y oprimir uno de los botones de acuerdo a una orden recibida. La presión sobre cualquiera de las teclas detiene automáticamente un cronómetro conectado al mecanismo. Las instrucciones pueden darse oralmente o por escrito. Cuando se hace oral, el experimentador echa a andar el cronómetro al momento de dar la orden. Las instrucciones por escrito se proporcionan por medio de un dispositivo adicional que muestra al sujeto una tarjeta con una orden escrita y echa a andar el cronómetro al mismo tiempo. El tiempo que tarda el sujeto en reaccionar y dar una respuesta se mide en centésimos de segundo. En el estudio que nos ocupa, Lambert utiliza la segunda variedad del aparato, que proporciona órdenes escritas automáticas.

c) francés como lengua materna. En el primer grupo resultan 10 estudiantes con dominancia del inglés y 4 con equilibrio de lenguas; en el segundo grupo: 7 con dominancia del inglés, 6 con equilibrio de lenguas y 1 con dominancia del francés; en el tercer grupo resultan 4 estudiantes con dominancia del francés y 10 estudiantes con equilibrio de lenguas. Estos resultados parecen indicar que una mayor rapidez de respuesta en francés está correlacionada a un nivel más alto de experiencia en esta lengua. Podemos notar, asimismo, que el número de bilingües con equilibrio de lenguas aumenta progresivamente de un grupo al otro: 4 en el primero y 10 en el tercero.

A continuación, Lambert aplica una prueba de asociación de palabras a todos los sujetos de la investigación, con 16 palabras seleccionadas entre las 100 más usuales, en inglés y en francés. El propósito principal de esta segunda parte del experimento es confirmar, por medio de una prueba verbal, los resultados de la prueba no-verbal efectuada con el aparato Rantschburg. Cada estudiante debe proporcionar tantas palabras-asociación como pueda durante 45 segundos, a partir de una palabra-estímulo -en la misma lengua en que ésta se enuncia. Contando el número de asociaciones que cada estudiante es capaz de proporcionar en una y otra lengua, Lambert concluye, "se comprueba que un estudiante con dominancia del inglés es capaz de proporcionar más respuestas asociativas a una palabra-estímulo en inglés que a una en francés. Por tanto, se esta-

blece una correlación positiva entre la rapidez de respuesta no-verbal en la prueba de instrucciones con el aparato Rantschburg y la rapidez de respuesta verbal en la prueba de asociación de palabras". (23)

En colaboración con J. Havelka y R.C. Gardner, Lambert repite la prueba no-verbal de instrucciones (con el aparato Rantschburg) que describimos más arriba, en la universidad de Mc Gill. De los 43 estudiantes que participan, 30 resultan con equilibrio de lenguas (inglés-francés), y 13 con dominancia bien del inglés bien del francés. (24) Tomando como base este grado de bilingüismo, resultado de la prueba no-verbal de instrucciones, Lambert y sus colaboradores se proponen encontrar correlaciones con otras pruebas de rapidez de respuesta verbal. Se aplican seis instrumentos verbales de medición: lectura en voz alta de palabras tanto en inglés como en francés (o deletreo de las mismas, si el individuo las considera de pronunciación difícil); formación de palabras en las dos lenguas a partir de dos letras iniciales; detección de palabras en ambas lenguas partiendo de una palabra absurda; medición de la rapidez al leer palabras en inglés y en francés; pronunciación de palabras ambiguas (que se escriben igual en francés e inglés), y traducción de palabras de una a otra lengua (del inglés al francés y del francés al inglés).

(23) W.E. Lambert, "Measurement of...", op. cit., p. 200.

(24) W.E. Lambert, et. al., "Linguistic manifestations of bilingualism", en: American Journal of Psychology, (vol. 72, Núm. 1, 1959), pp. 77-82.

Se usa la misma lista de vocabulario en la mayoría de estas pruebas verbales. Las especulaciones de los experimentadores giran en torno a la dominancia de una lengua sobre la otra. Supuestamente, un bilingüe con equilibrio de lenguas posee repertorios similares de palabras en ambas lenguas, maneja esos dos repertorios a igual nivel, detecta fácilmente tanto palabras inglesas como francesas dentro de una palabra absurda, tarda tiempos similares en leer palabras en inglés y en francés, responde con igual frecuencia en las dos lenguas ante una serie de palabras ambiguas y tarda más o menos el mismo tiempo para traducir del inglés al francés y viceversa.

En general, se concluye del estudio, que el bilingüismo ejerce una influencia decisiva sobre diversos aspectos de la conducta verbal; sobre todo en la facilidad para reconocer, generar y detectar palabras. En cuanto a la traducción de palabras, una mitad de los estudiantes traducía con más rapidez a la lengua materna (del francés al inglés); pero la otra mitad traducía con más rapidez a la segunda lengua (del inglés al francés), cuando se especulaba que todos los bilingües con equilibrio de lenguas (se contaban 30 de los 43 sujetos), traducirían con igual velocidad en ambos sentidos.

Cuando no hay dominancia de una lengua sobre la otra, sino que se alcanza un punto de equilibrio en el manejo de dos lenguas, el bilingüe en cuestión "es capaz de percibir y leer palabras en ambas lenguas con rapidez similar, de hacer asocia

ciones en ambas lenguas con igual fluidez, de hacer uso activo de su vocabulario en ambas lenguas y de estar preparado para verbalizar en cualquiera de ellas. Si un individuo resulta con dominancia del francés en cualquiera de estas pruebas, se le encontrará dominante en francés en todas ellas".

(25) Igualmente, si un estudiante resultara con dominancia del inglés en alguna de las pruebas se podría comprobar tal diagnóstico en cualquiera de las otras. Es decir, Lambert y sus colaboradores concluyen que cualquiera de los instrumentos por ellos utilizados es suficiente para medir el grado de dominancia o equilibrio entre las lenguas que maneja un bilingüe. De las pruebas empleadas, la de formación de palabras y la de lectura de palabras ambiguas son instrumentos directos que, por su sencilla administración y resultados confiables, conviene usar en una medición de automaticidad de conducta verbal.

Aunque Wallace E. Lambert y sus colaboradores se pronuncian a favor de dos instrumentos directos de medición, se ha generalizado el uso de uno de los instrumentos indirectos también, con el fin de medir dominancia de lengua: la prueba de asociación de palabras (midiendo el número de respuestas asociativas que un individuo emite en una y otra lengua, dentro de un período limitado de tiempo). J.B. Carroll, por ejemplo, declara que este tipo de instrumento resulta eficaz para estimar el grado de dominancia de una lengua sobre otra en casos

(25) W.E. Lambert, "Linguistic manifestations...", op. cit., p. 81.

de bilingüismo. Sobre todo, porque encuentra que se puede saber la frecuencia relativa con que puede aparecer una cierta palabra en textos impresos y así determinar las palabras-estímulo de la prueba.

A fin de comprobar tal aseveración y, al mismo tiempo, de determinar la utilidad real de un instrumento de asociación de palabras, Robert L. Cooper realiza un estudio con individuos de antecedentes portorriqueños residentes en la ciudad de Jersey, N.J. (26)

Para seleccionar las palabras-estímulo del experimento, Cooper decide modificar ligeramente el proceso de Carroll. En lugar de preguntar a los sujetos sobre la frecuencia relativa con que determinada palabra puede aparecer impresa, pregunta con qué frecuencia escuchan o producen ellos mismos un elemento léxico dado. De este modo, se escogen 15 palabras-estímulo en inglés y 15 en español (una mayoría de ellas son términos equivalentes en ambas lenguas), que representan 5 esferas de interacción social: familia, educación, religión, trabajo y vecindario. Esta variación expresa de la prueba refleja una visión sociolingüística del bilingüismo, característica general del estudio Bilingualism in the Barrio, del cual hemos tomado el estudio de Cooper. Sin embargo, la hipótesis central de este estudio en particular no es de orden sociolingüístico, sino más bien pretende certificar la validez de una

(26) R.L. Cooper, y L. Greenfield, "Word frequency estimation as a measure of degree of bilingualism", en: The Modern Language Journal, (vol. LIII, Núm. 3, 1969), pp. 163-166.

prueba de asociación de palabras para medir grado de dominancia de lengua.

Cooper y Greenfield no enmarcan su investigación en un ambiente escolar, sino que los sujetos, todos mayores de 13 años, tienen ocupaciones muy diversas. Los resultados de la asociación de palabras se correlacionan con otras cinco variables (frecuencia relativa de uso del inglés o español en el hogar; fluidez oral que creen tener los sujetos en una y otra lengua; una prueba de enumeración de objetos caseros; una calificación por el acento en inglés y en español; una calificación por amplitud de códigos en una y otra lengua). De estas variables, las calificaciones por acento y por amplitud de códigos se derivan de los corpus lingüísticos de los sujetos grabados de una entrevista más larga (de 2 a 4 horas de duración), también parte del proyecto Bilingualism in the Barrio.

Se encontraron correlaciones positivas entre los resultados de la prueba de asociación y las cinco variables restantes, aunque no en todas las esferas de interacción social. Cooper y Greenfield concluyen: "puesto que los resultados de la prueba de asociación de palabras se correlacionan significativamente con las otras variables utilizadas en las esferas de interacción 'familia' y 'vecindario', y puesto que también se correlacionan con cuatro de tales variables en las esferas de interacción 'educación' y 'religión', concluimos que un tipo de prueba de asociación de palabras como la empleada en

este estudio, arroja índices válidos del grado de bilingüismo". (27)

Parece que la magnitud de las correlaciones halladas por Cooper y Greenfield puede equipararse con los resultados que obtuvieron Lambert, Havelka y Gardner en su estudio en la universidad de Mc Gill. Es decir, se observa en ambas investigaciones una correlación alta entre los resultados de la prueba de asociación y otras pruebas verbales para determinar el grado de bilingüismo. Sin embargo, Cooper y Greenfield creen que habrían establecido correlaciones más altas aún, de haber sido uno de los mismos sujetos quien seleccionara las palabras-estímulo. Creen posible que algunas de las palabras escogidas fueran poco representativas de las esferas de interacción social que se efectúan a diario entre los individuos de la comunidad estudiada.

La hipótesis central del estudio de Cooper queda confirmada. Esto es, una prueba de asociación de palabras resulta más válida en la medición de dominancia que una calificación de autoevaluación. El autor atribuye este mayor éxito a la posibilidad de disfrazar el propósito de la prueba, sobre todo en casos donde un individuo se rehusa conscientemente a decir la verdad con respecto al manejo de sus lenguas. Una prueba de asociación de palabras es de fácil diseño y puede reflejar con mayor claridad diferencias relacionadas con esferas de

(27) Ibid., p. 165.

interacción social en cuanto a grado de bilingüismo, que otros instrumentos de fluidez verbal.

3.1.4 Una cuarta corriente que siguen los estudios psicológicos enfocados hacia el bilingüismo se funda en el temor, por parte de padres y educadores, de que la introducción temprana de una segunda lengua provoque confusión en el niño. Esto, sobre todo, en casos en los que la segunda lengua se introduce antes de que el individuo en cuestión maneje con precisión y propiedad la primera. Dice Wallace E. Lambert: "la falta de información al respecto hace demasiado cautelosos a los padres, quienes mantienen a los niños alejados de una segunda lengua hasta que, inadvertidamente, puede ser demasiado tarde para que lleguen a aprenderla bien". (28)

Unida a esta idea existe la hipótesis de que el niño emplea cierto tiempo y esfuerzo en aprender una segunda lengua; tiempo y esfuerzo que debería más bien dedicar al aprendizaje de otras habilidades escolares básicas (estamos hablando de niños que cursan la escuela primaria).

Charles E. Johnson, en colaboración con J.S. Flores y F.P. Ellison (29), se propone averiguar si, efectivamente, el dedicar un tiempo a estudios de una segunda lengua, tiene

(28) W.E. Lambert, "Psychological approaches...", op. cit., p. 120.

(29) C.E. Johnson, J.S. Flores y F.P. Ellison, "The effect of foreign language instruction on basic learning in elementary schools", en: The Modern Language Journal, (vol. XLVII, Núm. 1, 1963), p. 11.

efectos nocivos en el aprovechamiento escolar del niño en las otras áreas de estudio. La hipótesis de Johnson y sus colaboradores niega tal efecto nocivo en el desarrollo de las habilidades escolares básicas del niño. La investigación se efectúa en escuelas públicas de Champaign, Illinois. Noventa niños de 4° grado de primaria se dividen en dos grupos: el 'grupo experimental' que además de seguir los trabajos regulares del curso recibe una clase diaria de español de 20 minutos de duración -con un método audiolingual y sin introducir la escritura del español-; y el 'grupo control' que simplemente continúa con las actividades escolares que marca el programa de escuelas primarias estadounidenses. El período de clase de español no toma tiempo extra del niño, sino que es el resultado de una reducción en el tiempo de los otros períodos de instrucción escolar. Se busca equilibrar, hasta donde sea posible, las características de todos los niños participantes en el experimento, tanto en edad cronológica, como respecto a coeficiente de inteligencia, a distribución de sexos y a grado de aprovechamiento escolar previo a la investigación.

Johnson aplica el Iowa Every-Pupil Test of Basic Skills, al principio y al final del año escolar, con el fin de medir el aprovechamiento general de cada alumno y observar si el promedio varía del grupo control al experimental. El análisis de datos revela muy poca diferencia entre el promedio de aprovechamiento, de uno y otro grupo, en 4 de las 5 áreas que cubre

la prueba. Los niños del grupo experimental muestran un progreso aproximadamente igual y aún mayor que los niños del grupo control, en cuanto a lectura de vocabulario (en inglés), comprensión de lectura (en inglés) y aritmética. Con respecto a habilidades orales de lengua (inglés) el grupo control mostró un progreso mayor.

Johnson y sus colaboradores concluyen: "se encontró en este estudio que los alumnos que comenzaron el estudio de una segunda lengua durante 20 minutos al día en la escuela, no mostraron pérdida significativa en el aprovechamiento de las otras áreas de estudio. ... Por esto, el estudio comprueba la hipótesis de que la inclusión de una segunda lengua en el curriculum de primaria no hará disminuir el grado promedio de progreso en el aprovechamiento del niño en las habilidades escolares básicas, midiendo tal aprovechamiento por medio de pruebas estandarizadas de aprovechamiento". (30)

3.1.5 Hemos revisado, en esta primera parte del capítulo, diversos estudios que miden situaciones de bilingüismo. Todos ellos están enfocados a propósitos psicológicos bien definidos. El primero de éstos es establecer una correlación entre el bilingüismo y el coeficiente intelectual del individuo (ver 3.1.1). De los experimentos efectuados al respecto durante la primera mitad de este siglo, se genera una visión pesimista del bilingüismo. El de A. Thevenin, aunque

(30) Ibid., p. 11.

posterior, refleja todavía que el bilingüismo provoca un retraso en la adquisición normal de léxico de la lengua materna. A partir de los años sesenta, sobre todo con las investigaciones realizadas por W. E. Lambert y sus colaboradores, la visión general es mucho más optimista: "Se puede adelantar ahora evidencia suficiente de que los niños bilingües gozan de una ventaja definitiva sobre los monolingües en cuanto a flexibilidad cognoscitiva". (31) Es decir, Lambert llega a la conclusión de que el bilingüismo resulta beneficioso para el individuo, sobre todo en cuanto a proporcionarle cierta flexibilidad de pensamiento, que el individuo monolingüe es incapaz de desarrollar espontáneamente ante un problema.

Un segundo propósito perseguido por estas investigaciones psicológicas es averiguar si existe una relación entre bilingüismo y la actitud del individuo hacia las lenguas que maneja (ver 3.1.2). En general se concluye que cierta actitud y orientación hacia la segunda lengua tienen como consecuencia éxito en el aprendizaje de esa lengua. Esto es, cuando el individuo posee una actitud favorable y una orientación integrativa hacia la lengua que estudia, obtiene buenas calificaciones en el curso de lengua y, por ello, es probable que aumente rápidamente su grado de bilingüismo. Ahora bien, este tipo de correlaciones, que tiene aplicación en lugares como

(31) W.E. Lambert, "Effects of bilingualism on the individual", en: P.A. Hornby (ed.), Bilingualism: psychological, social and educational implications, (New York: Academic Press Inc., 1977), p. 18.

Montreal o ciertas poblaciones de los Estados Unidos, no necesariamente tiene un carácter universal. Es posible que en situaciones donde la presencia de una segunda comunidad no es palpable, variables como la actitud-orientación del individuo repercutan de manera diferente en el aprendizaje de lengua.

En tercer lugar revisamos estudios enfocados directamente a determinar la lengua dominante en cada caso de medición (ver 3.1.3). Para ello se utilizan pruebas que miden la automaticidad de respuesta, tanto verbal como no-verbal. Lambert y sus colaboradores encuentran que en una situación de medición, no es necesaria la aplicación de distintos instrumentos, sino que los resultados de uno solo bastan para determinar equilibrio de lenguas, o dominancia de alguna de ellas en un individuo determinado.

Como cuarto tema, desarrollamos la idea de que el bilingüismo pueda tener algún efecto en el aprovechamiento escolar general del niño, sobre todo en la enseñanza primaria (ver 3.1.4). Existe un cierto temor de que el niño bilingüe se desempañe en un nivel inferior que el monolingüe en otras áreas de aprendizaje escolar. Sin embargo, las investigaciones a que hemos tenido acceso refutan tal hipótesis, y muestran que el aprovechamiento de los niños bilingües se localiza en los mismos niveles y aun en niveles superiores de ejecución, que el de niños monolingües con características semejantes.

A lo largo de estos cuatro incisos -que constituyen la primera parte del tercer capítulo- hemos revisado estudios e investigaciones que de algún modo, hacen mediciones de bilingüismo enfocados a propósitos psicológicos y educativos. Un factor común a todos los estudios observados directamente, es que todos utilizan instrumentos de medición que solamente se refieren al componente léxico de la lengua. Las pruebas de producción y asociación de palabras, las de comprensión, las de automaticidad de respuesta, todas evalúan únicamente el manejo de elementos léxicos de la lengua. La razón de esta parcialidad puede ser de orden práctico; es más sencillo evaluar la producción de palabras que de enunciados mayores. Esto constituye una deficiencia de los estudios que reportamos, en cuanto que las conclusiones se refieren siempre a 'manejo de lengua', siendo que solamente se ha evaluado el 'manejo de léxico'. Nosotros mencionábamos al principio del capítulo algunos exámenes de proficiencia de lengua que, divididos en cuatro o cinco secciones, evalúan los distintos componentes de la lengua. Sin embargo, el objetivo de estos exámenes de proficiencia no es efectuar una medición de bilingüismo, sino saber si un individuo determinado puede o no seguir cursos en cierta institución de educación superior. Aunque a veces resulte difícil, creemos importante que se incluya en experimentos de este tipo, por lo menos un instrumento de medición que evalúe el manejo de unidades de lengua superiores al orden de la palabra.

3.2 Mediciones llevadas a cabo con propósitos lingüísticos.

El lingüista que examina una situación de bilingüismo se limita a estudiar realizaciones concretas del habla de un individuo o de una comunidad bilingüe sin necesidad de referirlas a ningún contexto o situación. Quizás la característica que más sobresale a los ojos del investigador es la falta de uniformidad en las muestras recopiladas. Es decir, de inmediato se nota que el individuo bilingüe no utiliza de manera estable una u otra de las dos lenguas que maneja; más bien cambia constantemente de la una a la otra. Estas alternancias no siempre pueden explicarse por un cambio de circunstancia o interlocutor -motivos comúnmente aceptados en la alternancia de lengua-; muchas veces el bilingüe introduce elementos de una lengua mientras habla en la otra.

Cuando un individuo bilingüe introduce elementos de una primera lengua mientras se expresa en la segunda, o viceversa, suele hablarse de 'interferencia lingüística', sobre todo cuando tal introducción de elementos no se justifica por un cambio en la circunstancia o en el interlocutor. Los estudios de bilingüismo llevados a cabo con propósitos lingüísticos frecuentemente se limitan a estudiar el fenómeno de interferencia, anotando tipos de cambios y el número de ellos que ocurre en el corpus lingüístico emitido por un individuo bilingüe.

Uriel Weinreich (32) hace una clasificación bastante amplia de tipos de interferencia. Se basa para ello en múltiples estudios realizados en Europa y los Estados Unidos, además de una investigación propia realizada en Suiza en 1951. De los estudios y reportes a los que tiene acceso, entresaca ejemplos con los que ilustra diversos tipos de interferencia a tres niveles de producción de lengua: a nivel fonológico, a nivel morfosintáctico y a nivel léxico.

Podemos hablar de interferencia a nivel fonológico cuando "un bilingüe identifica un fonema perteneciente a su lengua primaria con uno de su lengua secundaria y, en el momento de producir el segundo, pone en juego las reglas fonéticas de la lengua primaria". (33) Esto es, suponiendo que un individuo bilingüe maneja las lenguas A y B, se genera interferencia lingüística a nivel fonológico cuando al intentar producir un elemento de L_B , el bilingüe aplica reglas propias de L_A , y el producto parece más un sonido de L_A . Weinreich utiliza los términos 'lengua primaria' y 'lengua secundaria', para evitar el uso de lengua 'materna o nativa', que puede o no coincidir con la lengua primaria (dominante) en un caso particular. Por otra parte, la definición de interferencia fonológica expuesta, implica que se cuenta con una descripción del sistema fonológico de las lenguas en cuestión.

(32) U. Weinreich, Languages in contact, (The Hague: Mouton, 1953).

(33) Ibid., p. 14.

La investigación que realiza Weinreich está basada, efectivamente, en una descripción fonológica de las dos lenguas que entran en contacto en el valle de Domleschg, Suiza; sin embargo, no podemos afirmar que se hubiera hecho lo mismo en los otros estudios mencionados. La descripción fonológica de ambas lenguas (Romansh-Schwyzertütsch) permite hacer un análisis contrastivo de elementos fonológicos, y predecir posibles puntos de interferencia al momento de producir una lengua secundaria. Weinreich cree que por cada discrepancia entre los dos sistemas puede predecirse algún tipo de interferencia. Establece cuatro tipos básicos de interferencia a nivel fonológico:

- a) 'Sub-diferenciación' de fonemas, cuando el bilingüe, por analogía con la lengua primaria, tiende a tratar dos fonemas del sistema secundario como alófonos del mismo fonema.
- b) 'Supra-diferenciación' de fonemas, cuando el bilingüe impone distinciones fonológicas a dos unidades del sistema secundario (alófonos) que en realidad no las necesitan.
- c) 'Reinterpretación' de fonemas, cuando el bilingüe aplica distinciones fonológicas pertinentes en el sistema primario, a fonemas del sistema secundario, donde resultan superfluos o redundantes.
- d) 'Substitución' de fonemas, cuando existiendo dos fonemas parecidos aunque no iguales, uno en la lengua primaria y otro en la secundaria, el bilingüe utiliza uno por otro.

De estos cuatro tipos de interferencia lingüística, ni

la 'supradiferenciación' ni la 'substitución' de fonemas parecen obrar en detrimento de la inteligibilidad global del individuo bilingüe. En cambio, tanto la 'subdiferenciación' como la 'reinterpretación' de fonemas suelen provocar malentendidos y obstaculizan, en general, la comunicación.

Otros estudiosos del fenómeno de interferencia parecen no estar de acuerdo con U. Weinreich en cuanto a que las diferencias fonológicas entre dos lenguas determinan los puntos de posible interferencia. C. de Heredia-Deprez (34) reporta una encuesta efectuada entre hijos de inmigrantes, habitantes en los alrededores de París. En esta encuesta se encuentra que niños de antecedentes españoles, portugueses, árabes, cometen los mismos errores fonológicos al hablar francés. Es decir, todos los niños del estudio, independientemente de su origen, tienen problemas para pronunciar correctamente las vocales nasales y las llamadas 'vocales secundarias' del francés, así como para reproducir con exactitud las curvas de entonación de enunciados franceses. Este tipo de estudios parte de la observación directa de errores cometidos por niños que aprenden una segunda lengua. A este método se le ha llamado 'análisis de errores' y lo veremos más adelante con mayor cuidado, pues las investigaciones realizadas en este campo se han concretado a estudios profundos en el nivel morfosintáctico de la lengua.

(34) C. de Heredia-Deprez, "Le bilinguisme chez l'enfant", en: La Linguistique, (vol. 13, fasc. 2/1977); pp. 109-130.

El segundo nivel de análisis en el que pueden localizarse interferencias lingüísticas es el nivel morfosintáctico. (35) Las opiniones de estudiosos e investigadores se dividen al llegar a esta área, pues algunos consideran que no puede existir interferencia lingüística a este nivel.

Weinreich, por el contrario, cree en la posibilidad de analizar sistemáticamente las interferencias a nivel morfosintáctico, siempre y cuando las lenguas que intervienen en la situación de contacto se analicen bajo criterios idénticos. Clasifica tres formas de interferencia a este nivel:

- a) Cuando el bilingüe introduce morfemas de L_A mientras se expresa en L_B .
- b) Cuando el bilingüe aplica relaciones gramaticales propias de L_A mientras se expresa en L_B , utilizando morfemas de L_B .
- c) Cuando el bilingüe identifica un morfema de L_B con uno de L_A , de tal forma, que provoca un cambio en la función del morfema de L_B , lo cual genera errores en el uso de ese morfema.

La posibilidad de que ocurra una interferencia lingüística a nivel morfosintáctico parece estar ligada al tipo de morfemas existente en ambas lenguas, según Weinreich. Por ejemplo, morfemas estrictamente ligados a otros, como los sufijos flexionales, casi nunca provocan interferencias morfosintácticas. En cambio, morfemas que ocurren de manera más

(35) Preferimos evitar el término 'interferencia gramatical' que utiliza Weinreich, pues no atañe a este trabajo explorar el área de una definición de la 'gramática' de una lengua cualquiera.

independiente en el discurso, con frecuencia provocan confusión e interferencia entre los bilingües. Algunas veces la confusión empieza cuando una lengua (L_A) marca un cierto elemento gramatical con un morfema, y otra (L_B) utiliza un morfema 'cero' para marcar el mismo elemento. Parece que el bilingüe siente la necesidad de expresar tal elemento gramatical en L_B de manera explícita, como hace en L_A . Las interferencias lingüísticas a nivel morfosintáctico, cuando se repiten de manera regular en una comunidad bilingüe, pueden derivarse en préstamos lingüísticos al integrarse gramaticalmente a la lengua secundaria. Por ejemplo, el portugués-estadounidense dice 'jampar' (por brincar, derivado de jump); 'faitear' (por pelear, derivado de fight). El mismo fenómeno se observa entre los chicanos: 'guachear' (por mirar, derivado de watch); 'liquear' (por gotear, derivado de leak).

Nuevamente, la encuesta que reporta C. de Heredia-Deprez parece contradecir las conclusiones de Weinreich. En este estudio se observa que existen interferencias a nivel morfosintáctico entre los hijos parisinos de inmigrantes de otras lenguas, tanto en lo que se refiere a marcadores de género y número, como a desinencias verbales de tiempo y de persona. Es decir, el tipo de morfemas que Weinreich calificaba de más reticentes a producir interferencia, causan un gran número de errores en el habla de los niños parisinos. Los encuestadores hacen notar que se encuentran las mismas interferencias en

todos los niños, sin que la lengua materna parezca operar ningún efecto palpable. Es decir, los niños manifiestan interferencias morfosintácticas similares aunque las lenguas maternas difieren: unos hablan español, otros portugués y otros árabe. (36)

Otros estudiosos como Natalicio y Natalicio (1971), Dulay y Burt (1972), y Ravem (1974) han analizado muy especialmente la adquisición de sintaxis de una segunda lengua. Todos ellos hacen investigaciones basadas en la observación de errores de construcción que cometen los niños durante el aprendizaje de una segunda lengua; o sea, que efectúan un 'análisis de errores' cometidos en el nivel morfosintáctico de la lengua. En estos estudios se concluye que los errores producidos -sobre todo por niños- en una segunda lengua, son del mismo tipo que los producidos por el niño que adquiere esa lengua como materna. Este postulado difiere -en cuanto que no se habla de la interferencia de la lengua materna del niño que aprende una segunda lengua- de lo que se consideraba tradicionalmente como la fuente de errores en hablantes bilingües. Como lo expone Weinreich, por ejemplo, se supone que la fuente principal de errores en el habla de individuos bilingües radica en las diferencias que puedan encontrarse, entre las dos lenguas que se manejan, por medio de un análisis contrastivo de ambas lenguas. De aquí se desprende que el individuo que aprende una

(36) C. de Heredia-Deprez, op. cit., p. 118.

segunda lengua tendería a usar estructuras sintácticas de su lengua materna cuando tratara de hablar en la segunda lengua: mostraría interferencia morfosintáctica de L_A en L_B . Sin embargo, los 'análisis de errores' que llevan a cabo Ravem, y Dulay y Burt, no arrojan un índice alto de interferencia morfosintáctica. En estos estudios solamente proporciones pequeñas de los errores anotados (aproximadamente 5%) podrían atribuirse a interferencias lingüísticas. En cambio, proporciones altas de los errores encontrados (muchas veces por encima del 80%) resultan definitivamente similares a errores producidos por niños que adquieren el inglés como lengua materna. (37)

Pasando al nivel léxico de la lengua, se produce interferencia cuando el bilingüe introduce elementos léxicos de L_A mientras se expresa en L_B . Weinreich establece que la interferencia léxica puede ocurrir con palabras simples: por ejemplo, el uso de 'troca' (derivado de truck), o 'torque' (derivado de turkey) entre los hispanohablantes de Nuevo México; otras veces, frases enteras se modifican para integrar una sola palabra: 'azzoraiti' (derivado de that's all right) entre los italo-estadounidenses. Por otra parte, también provocan interferencia léxica palabras compuestas (formadas por más de un morfema); por ejemplo, el uso de 'estar direito' (derivado

(37) H. Dulay y M. Burt, "Creative construction in second language learning and teaching", en: On TESOL 1975: New directions in second language learning, teaching and bilingual education, (Washington: TESOL, 1975), p. 26.

de to be right) entre portugueses-estadounidenses; o 'pelota de fly' (derivado de flyball) entre hispanohablantes de Florida. Muchas de las interferencias léxicas que ocurren entre dos lenguas, con alguna modificación gramatical o fonológica, suelen convertirse en préstamos lingüísticos e incorporarse a la lengua materna (L_A) una vez que se generalizan y difunden.

Weinreich apunta que las interferencias a nivel léxico son las más comunes, dada una situación de contacto entre dos lenguas. Esta tendencia parece explicarse por la relativa independencia que una unidad léxica pueda tener en el discurso lingüístico, en comparación con una unidad fonológica o morfológica.

Una clasificación diferente de interferencias a nivel léxico es la que se propone en la encuesta que reporta C. de Heredia-Deprez. En este caso se observan más bien las diferencias que hay entre la fuente y el producto de la interferencia:

- a) La presencia de palabras, en el habla de los niños, que resultan incomprensibles para un niño francés monolingüe.
- b) La omisión de algún elemento en el enunciado producido (como pronombres personales antes del verbo o una de las partículas que forman el negativo en francés).
- c) La presencia de palabras aproximadas al original, que no resultan completamente incomprensibles para un niño monolingüe.

El tercer tipo de interferencia apuntado, denominado también 'aproximaciones léxicas' por los encuestadores, muestran rasgos de la lengua materna de los niños parisinos. Entre las aproximaciones que hacen niños de origen árabe están: Je vas debout, en lugar de Je me lève (me levanto) y faire la douche, en lugar de prendre une douche (bañarse en regadera). Entre los niños de origen portugués se encuentran: faire 7 ans, en lugar de avoir 7 ans (tener años de edad), vouloir plus mieux, en lugar de préférer (preferir) y les mangers, en lugar de les répas (las comidas). Aproximaciones léxicas que aparecen en los corpus de niños de origen español son: bol de fleurs, en lugar de vase (florero) y savoir, en lugar de connâitre (conocer). (38)

Este tercer nivel de interferencia es el último que mencionan tanto Weinreich como C. de Heredia-Deprez. Sobre todo el primero, sostiene una posición abiertamente estructuralista hacia el fenómeno de interferencia, basada en la lingüística contrastiva estadounidense. Teóricamente, y desde el punto de vista estructural, en una situación de contacto de dos lenguas, ambas deberían verse igualmente afectadas. En la práctica, dice Weinreich, la interferencia ocurre en una sola dirección, y explica esta desviación de la teoría por la intervención de "factores no-estructurales, tales como las historias lingüísticas personales de los hablantes, o de los ambientes cultu-

(38) C. de Heredia-Deprez, op. cit., pp. 119-120.

rales en que se efectúe el contacto de lenguas". (39)

Esta conclusión de Weinreich está basada en los resultados del estudio que realiza en Suiza, principalmente. Por otra parte, los casos de bilingüismo infantil de los que habla C. de Heredia-Deprez muestran interferencias en ambos sentidos. Es difícil sacar conclusiones determinantes al respecto. En el caso de los niños bilingües parisinos, debemos tomar en cuenta que cada una de las lenguas que maneja un pequeño está en proceso de constitución todavía. Si la interferencia se efectúa en ambos sentidos puede deberse, precisamente, a que las dos lenguas en cuestión apenas se están constituyendo en el interior del niño. Por otra parte, estudios sobre la manera en que se efectúa la adquisición de lengua parecen indicar que niños y adultos siguen un proceso similar; falta todavía averiguar por qué los resultados de unos y otros son tan diferentes.

Autores como Dulay y Burt tienden a cuestionar el concepto mismo de interferencia, pues los estudios realizados con base en el 'análisis de errores' reflejan que la mayoría de los errores que producen los niños en una segunda lengua, casi nunca reflejan rasgos de la lengua materna; más bien son similares a los errores que produce el niño monolingüe cuando adquiere su lengua materna.

Hemos hablado de interferencia con respecto a la fonolo

(39) U. Weinreich, op. cit., p. 67.

gfa, a la morfosintaxis y al léxico de una lengua; pero no hemos hecho referencia al componente semántico. Ya que cada lengua está estrechamente ligada a un conjunto de pautas culturales, y puesto que éstas no coinciden en todas las lenguas, es posible que un sistema cultural interfiera con el otro. De este modo, se suscitan interferencias semánticas. El espectro del color es el ejemplo más utilizado para mostrar este tipo de interferencias. Es lógico que cada grupo cultural organice y divida los colores del espectro en categorías diferentes, con base en la experiencia diaria. Así, para los pueblos que viven en la selva, los tonos de verde se revisten de importancia, de modo que se dan nombres diferentes a tonalidades bastante similares de verde; en cambio, para los pueblos que viven en el ártico es más importante la gama de azules y blancos. Susan M. Ervin (40) efectúa un estudio con bilingües inglés-navajo y navajo-inglés, enfocado a descubrir interferencias con respecto a las categorías del color que una u otra lengua pudiera provocar en el bilingüe.

Las respuestas de los individuos bilingües se comparan con las de sujetos monolingües de uno y otro sistema. Supuestamente, un monolingüe tiene acceso a un sistema de categorías que divide los colores del espectro; un bilingüe tendrá a su alcance dos criterios de categorización. La investigación toma como punto de partida la hipótesis de que la lengua dominan

(40) S.M. Ervin, "Semantic shift in bilingualism", en: The American Journal of Psychology, (vol. LXXIV, Núm. 2, 1961), pp. 233-241.

te de cada individuo bilingüe impondrá su sistema de categorías sobre el otro, y esto provocará interferencias semánticas. Un bilingüe equilibrado, en cambio, debe ser capaz de nombrar colores en una lengua particular (digamos inglés) suprimiendo toda intrusión de las categorías del color propias de la otra lengua (navajo).

Ervin utiliza 100 láminas de acetato, todas de diferente tonalidad, que presenta a los individuos bilingües en dos sesiones: una en inglés y otra en navajo. Se presentan las láminas al azar, pero procurando al mismo tiempo que aquellos tonos continuos en el espectro, no aparezcan en secuencia. Se utilizan las mismas láminas con dos grupos de monolingües (inglés y navajo) de características similares a las de los bilingües, a fin de establecer comparaciones.

Los resultados no siempre comprueban el postulado base del estudio: no siempre la lengua dominante determina el tipo de interferencia semántica. No obstante, al comparar las respuestas de los grupos bilingües con las de los monolingües, se encuentra que las categorías del color usadas por los primeros difieren sistemáticamente de las usadas por los segundos. Ervin relaciona estas diferencias sistemáticas con cuatro tipos de conflicto entre las categorizaciones del color que se hacen en inglés y en navajo.

a) Se da el caso de que un término que es muy frecuente en una lengua, no tiene un término equivalente en la otra.

Por ejemplo yellow, palabra inglesa que cubre una gama de tonos bastante restringida, no tiene equivalente en navajo. Un término parecido sería litso, pero éste cubre una gama mucho más amplia de tonos en el espectro. Entre los bilingües, la respuesta yellow es más rápida y más frecuente que litso, al presentárselos algún tono de amarillo.

b) El límite divisorio entre dos tonos no es igual en las dos lenguas. Por ejemplo, entre amarillo y verde, el navajo concibe la división más cerca del verde y el inglés, más cerca del amarillo. En este caso, se comprueba la idea de que los bilingües con dominancia de navajo estiman el punto de transición de un color a otro, más cerca del verde. Los bilingües con dominancia de inglés, por el otro lado, lo estiman más cerca del amarillo.

c) Una sección del espectro -en una de las lenguas- abarca dos secciones en la otra lengua. Por ejemplo, los tonos de verdes y azules en inglés forman una sola categoría del color en navajo. Los bilingües con dominancia del inglés producen respuestas uniformes, en cuanto a la división entre azules y verdes. Los bilingües con dominancia de navajo producen respuestas muy heterogéneas, inclusive utilizando diferentes términos en navajo (como dotLqizh y tatLqid), cuando se trata de identificar una sola categoría del color.

d) Dos secciones del espectro -en una de las lenguas- abarcan tres secciones en la otra lengua. En navajo, los tér

minos dotLqizh (azules) y Lichiig (rojizos) abarcan la misma área que los términos green, blue y purple en inglés. Principalmente en cuanto a los tonos púrpura y violeta, los bilingües tienden a relacionarlos con azul, y no tanto con rojo o rosa.

Ervin concluye que no siempre se pudieron predecir las respuestas de los grupos bilingües con base en la lengua dominante del individuo; sin embargo, "se encontró que las categorías del color usadas por los bilingües difieren sistemáticamente de las normas monolingües ... (de tal manera que se las puede relacionar) ... con cuatro tipos de conflicto entre las normas monolingües: un término muy frecuente en una lengua que no tiene equivalente en la otra; diferencia en el límite divisorio entre categorías similares del color; dos categorías en una lengua corresponden a una sola en la otra; tres categorías en una lengua corresponden a dos en la otra". (41)

En cuanto al fenómeno de interferencia podemos decir que existen dos puntos de vista fundamentales. Por un lado, está una visión estructuralista, representada por U. Weinreich, principalmente. En este contexto, las interferencias que produce un bilingüe son más que nada 'desviaciones' de una norma estándar, del habla 'normal' del monolingüe. Se establecen diversos tipos de interferencia, causados por el contacto de dos lenguas, que se pueden localizar en diferentes niveles de

(41) Ibid., p. 241.

producción de lengua. Según Weinreich pueden predecirse las interferencias que ocurrirán en una determinada situación de contacto, con base en un estudio contrastivo de las dos lenguas en cuestión. Por otro lado está una visión más moderna, basada en el 'análisis de errores' y en datos empíricos, que intenta explicar por qué muchas veces los errores cometidos en la producción de segunda lengua pueden equipararse a los cometidos por niños que adquieren esa lengua como materna.

C. de Heredia-Deprez formula dos interrogantes basadas en los resultados de estudios propios: ¿Por qué es necesario establecer una diferencia entre errores potenciales y errores reales causados por interferencias entre dos lenguas, dado que unos y otros no coinciden? Y, ¿por qué no todos los individuos que se encuentran en una misma situación de contacto de lenguas realizan los mismos errores en la producción de L_B ? Estas dos preguntas, que permanecen sin respuesta, son importantes. El investigador que se proponga examinar una situación de bilingüismo puede esperar que ocurran ciertas interferencias, basándose en discrepancias estructurales de las dos lenguas, y hallar fenómenos reales bien diferentes. O puede suceder que los tipos de interferencia que encuentre sean muy heterogéneos, variando considerablemente de un individuo a otro. En estos casos se cuestiona la validez del uso de un marco teórico estructuralista, a partir del cual se predicen una serie de interferencias que no ocurren en la situación real de bilin-

güismo, o que se presentan de manera casual entre los sujetos de la investigación.

Investigaciones hechas en los años setenta, como las de H. Dulay y M. Burt, prefieren estudiar el fenómeno de la interferencia a partir de datos concretos, recogidos de entre hablantes reales. Este tipo de investigaciones deja a un lado el marco teórico que proponía Weinreich: un análisis contrastivo estructural. Se basan, en cambio, en teorías transformacionales que buscan establecer las características universales en la gramática de las lenguas, y en su adquisición, sobre todo por medio del 'análisis de errores', o sea la observación directa del niño que adquiere lengua materna y del que aprende una segunda lengua. Después de todo, un análisis contrastivo resulta muchas veces utópico, pues poseemos en general un conocimiento superficial e incompleto sobre la organización de elementos en las lenguas.

Dulay y Burt declaran, con base en estudios propios, que "la forma de las estructuras superficiales de la lengua materna no se usan automáticamente al momento que el niño trata de hablar la segunda lengua. Es decir, la interferencia -definida como la traslación automática, a raíz de hábitos en el uso de la lengua, de estructuras superficiales de la lengua materna a la producción de estructuras en la segunda lengua- casi no aparece en la adquisición de segunda lengua en un niño". (42) Como vemos, ellas encuentran tal si-

(42) H. Dulay y M. Burt, op. cit., p. 26.

militud entre los procesos de internalización de L_A y L_B , que hablan de 'adquisición' de segunda lengua. De hecho, cuando se predice que ciertas estructuras -que son semejantes en L_A y en L_B - se aprenderán antes que otras -diferentes en una y otra lengua- debido precisamente a la similitud en estructura superficial, no necesariamente ocurre así. Por otra parte, cuando existen estructuras diferentes entre una y otra lengua, tampoco resultan interferencias automáticas significativas de la lengua materna.

Los estudios realizados por Dulay y Burt, con referencia al aprendizaje del inglés como segunda lengua entre niños de diversos orígenes, sugieren que existe un cierto proceso ordenado en la adquisición de toda lengua. La importancia de esta sugerencia no radica tanto en haber encontrado el orden de internalización de ciertos elementos del inglés; sino en el descubrimiento de que existe un cierto orden en la adquisición de elementos de lengua (en inglés por lo menos), que es común a niños de muy diversos orígenes y antecedentes lingüísticos, y de que el mismo orden se corrobora al estudiar la adquisición de inglés entre niños monolingües. Este tipo de investigaciones está encaminado, principalmente, a descubrir qué tipo de elementos pueden calificarse de 'universales', o si es un cierto orden en el aprendizaje de elementos lingüísticos lo que constituye una característica universal.

Tradicionalmente se esperaba que la interferencia se efectuara a nivel de la estructura superficial de la lengua. Aun tratándose del sistema semántico de la lengua se pensaba que un análisis contrastivo de categorías semánticas podía predecir tipos de interferencias. Actualmente, se cuestiona si esto sucede efectivamente, o si más bien se puede hablar de un cierto proceso ordenado en la adquisición de lengua, común a todos los sistemas lingüísticos.

3.3 Mediciones llevadas a cabo con propósitos sociológicos.

Como hemos visto, los estudios de bilingüismo realizados con fines psicológicos se enfocan, más que nada, a verificar la fluidez relativa que el individuo posee en cada una de las lenguas que maneja. Las investigaciones llevadas a cabo con fines lingüísticos buscan, por otra parte, medir el grado y tipos de interferencia producidos entre las dos lenguas que utiliza el bilingüe. En una medición con fines sociológicos, el investigador (sociólogo o sociolingüista) tiende a elaborar el objeto del estudio en términos contextuales. Encamina la investigación a contestar preguntas como: ¿Cuándo usa un bilingüe una lengua (L_A)?, ¿cuándo usa la otra (L_B)?, ¿en interacción con quién utiliza L_A ?, ¿en interacción con quién utiliza L_B ? Supuestamente, las pautas culturales vigentes en una comunidad bilingüe establecen reglas estrictas en cuanto al uso de las lenguas en esa comunidad, sin dejar lugar a que cada individuo haga uso arbitrario del repertorio lingüístico que tiene a su disposición. (43) Las pautas que establecen el uso adecuado del código en una comunidad lingüística se advierten más claramente en comunidades bilingües, por lo que muchos sociolingüistas han concentrado sus estudios en el campo del bilin-

(43) Este supuesto puede confirmarse, de hecho, en cualquier comunidad lingüística, aun monolingüe; en cuanto a que, efectivamente, se establece un uso discriminado de los diversos códigos que forman el repertorio lingüístico de los individuos de esa comunidad, de acuerdo a la situación de interacción.

güismo.

Con el fin de dar validez sociológica a una medición de bilingüismo, el investigador debe tener siempre en mente tres preguntas:

- a) ¿Cómo está conformado el repertorio lingüístico, necesario para establecer una comunicación eficaz, en esta comunidad?
- b) ¿Cuáles son las situaciones de interacción social en las cuales se emplean las diversas lenguas que constituyen el repertorio de la comunidad?
- c) ¿Cuáles son las pautas culturales que establecen el uso de tal o cual variedad en una situación determinada? (44)

El estudio realizado por W.E. Lambert y Nancy Moore (45) en la provincia de Québec no refleja una situación sociolingüística estricta, pero sí toma en cuenta el hecho de que lengua y cultura son elementos inseparables en cualquier comunidad humana, y por esta razón lo hemos incluido aquí. El principal propósito de la investigación es comparar las respuestas de individuos monolingües y bilingües que conviven en una misma área geográfica, a una misma prueba de asociación de palabras. Se pretende examinar críticamente: a) la idea de que

(44) N. Dittmar, Sociolinguistics, trad.: Peter Sand, et. al., (London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1976), p. 63.

(45) W.E. Lambert y N. Moore, "Word association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals", en: Journal of Personality and Social Psychology, (vol. III, Núm. 3, 1966), pp. 313-320.

los anglo-canadienses poseen lengua y cultura diferentes de los estadounidenses; b) la idea de que los franco-canadienses son un grupo aislado, lingüística y culturalmente, de la comunidad francesa europea; c) el éxito o fracaso del grupo bilingüe canadiense (inglés-francés) en la comunicación entre los dos grupos monolingües.

Los sujetos bilingües de la investigación son estudiantes universitarios y la prueba de asociación se administra como un examen escrito. Los estudiantes deben escribir su respuesta asociativa, inmediatamente, al lado de cada palabra-estímulo (100 en inglés y 100 en francés), y trabajar con rapidez. Los cuatro grupos monolingües (estudiantes franceses, estadounidenses, franco-canadienses y anglo-canadienses) contestan únicamente una parte de la prueba; el grupo bilingüe, todo el instrumento.

Las respuestas asociativas de los estudiantes estadounidenses, muestran mucha uniformidad; en relación a una línea horizontal, se colocan en uno de los extremos por esta razón. Los resultados de los estudiantes franceses se localizan en el extremo opuesto de la línea, ya que producen las respuestas menos uniformes. Las respuestas asociativas del grupo anglo-canadiense son notablemente parecidas a las de los estudiantes estadounidenses. Los resultados de los franco-canadienses gravitan hacia el extremo ocupado por los estudiantes franceses, aunque no se acercan mucho. El grupo bilingüe, por regla gene

ral, produce respuestas que muestran cierta similitud con el grupo anglo-canadiense cuando contestan en inglés, y palabras asociativas parecidas a las del grupo franco-canadiense cuando contestan en francés. Sin embargo, ciertas excepciones a esta regla en las respuestas del grupo bilingüe pueden, según Lambert, obstaculizar la acción del grupo bilingüe como eslabón de comunicación entre los dos grupos monolingües canadienses, con los cuales convive en una misma área geográfica.

La diversidad que muestran las respuestas asociativas del grupo bilingüe es interesante por dos razones: "Primero, porque indica que los individuos, al convertirse en bilingües, han sido capaces de incorporar rasgos culturales de las dos lenguas; segundo, porque esa diversidad en las respuestas les ayuda a mantener separadas funcionalmente las dos lenguas que manejan". (46) En otras palabras, los individuos bilingües que participan en el experimento pueden calificarse de biculturales también, en cuanto que conocen y manejan dos grupos de pautas culturales, de acuerdo con los resultados del estudio.

Con referencia a las tres ideas básicas que se proponían examinar Lambert y Moore en el estudio, los resultados sugieren que:

a) Las respuestas de los anglo-canadienses, muy parecidas a las de los estudiantes estadounidenses, desmienten la hipótesis de que lengua y cultura son diferentes en ambos grupos.

(46) Ibid., p. 318.

b) Las respuestas de los franco-canadienses difieren de las de los estudiantes franceses lo bastante, como para confirmar aparentemente el aislamiento lingüístico y cultural del grupo franco-canadiense.

c) La diversidad en las respuestas de los individuos bilingües podría hacernos pensar en que se establece un lazo de comunicación eficaz entre los dos grupos monolingües por medio del grupo bilingüe. Sin embargo, un análisis más cuidadoso de estas respuestas indica que en realidad, en un acto de interpretación, un individuo de este grupo bilingüe podría distorsionar el mensaje substancialmente y obstaculizar, más que facilitar, una comunicación eficaz entre los dos grupos monolingües canadienses.

Sélim Abou (47) lleva a cabo una encuesta en el Líbano que, aunque no fue diseñada bajo supuestos sociolingüísticos expresos, sí está encaminada a averiguar qué lengua usan los libaneses bilingües en diversas situaciones. Se diseñan dos cuestionarios diferentes: uno se administra en el medio rural cercano a Beirut y, el otro, entre universitarios de la misma ciudad.

El cuestionario universitario es más largo que el rural; pero las preguntas incluidas en ambos, aunque presentadas al azar, se dividen en cinco categorías, que pretenden averiguar:

a) la lengua que se usa para expresar emociones (lo que suele

(47) S. Abou, Enquêtes sur les langues en usage au Liban, (Beirut: Imprimerie Catholique, 1961).

llerse inner speech en inglés); b) la que se usa de ordinario para conversar; c) la(s) lengua(s) que se lee(n) y escribe(n) corrientemente; d) la lengua que se considera más útil o práctica (a nivel nacional y, sobre todo, internacional); e) la lengua que se considera con prestigio humanístico.

Los datos de estos cuestionarios se complementan con una entrevista oral cuyo fin es establecer el nivel socioeconómico, las actitudes del individuo hacia las lenguas que maneja y el modo en que ha adquirido esas lenguas. Los datos de la entrevista también ayudan a verificar los datos del cuestionario, sobre todo "cuando alguien pretendía hablar una lengua por haber retenido en la memoria unas cuantas palabras y expresiones. En estos casos, era difícil que el investigador le pidiera hacer un ejercicio a título de prueba. Sin embargo podía, a través de la forma de proponer las preguntas en la entrevista, cambiar del árabe al francés o al inglés en la conversación y ver qué tan comprensible resultaba el discurso del entrevistado". (48)

Mientras las preguntas de las secciones 'a' (expresión de emociones) y 'b' (lengua de conversación) evalúan comprensión y producción orales por separado, la tercera sección evalúa, al mismo tiempo, lectura y escritura de lengua. Esto tiende a confirmar la idea generalizada en el Líbano de que el individuo que lee francés o inglés es igualmente capaz de es-

cribir esa lengua. Es posible, no obstante, que un libanés comprenda y/o hable una segunda lengua sin que sea capaz de leerla ni escribirla. Por esta razón, las preguntas que incluyen los cuestionarios son de tres tipos, dirigidas hacia la comprensión oral, hacia la producción oral y hacia la lectura-escritura. Ahora bien, un individuo que haya cursado uno o dos años de escuela puede estar tentado a afirmar que sabe leer y escribir inglés o francés, so pretexto de haber sido capaz, durante un tiempo, de descifrar y copiar caracteres; sin embargo, esta habilidad difiere de una comprensión real de la lengua.

Los resultados del cuestionario señalan que en las secciones 'a' (expresión de emociones) y 'b' (lengua de conversación), el árabe es la lengua más usada; el árabe culto (que puede considerarse un high dialect) y el francés son las que se escriben más corrientemente (sección 'c'); en la sección 'd' (lengua útil) el inglés es calificado como la lengua más usada con fines prácticos; el francés es la lengua que se considera de más prestigio humanístico-cultural (sección 'e'). Se comprueba, en este caso, el supuesto sociolingüístico de la investigación en relación al uso discriminado de las lenguas que forman el repertorio lingüístico de la comunidad bilingüe que puebla las inmediaciones de la ciudad de Beirut, en el Líbano.

Bilingualism in the Barrio (49) es un estudio de bilingüismo en gran escala, dirigido por J.A. Fishman, con una comunidad de portorriqueños que habitan cerca de la ciudad de Nueva York. Hemos seleccionado, del trabajo global, algunos informes parciales, que nos parecen los más representativos del enfoque sociolingüístico que caracteriza esta investigación.

Robert L. Cooper y L. Greenfield (50) realizan una encuesta sobre el uso lingüístico de la comunidad portorriqueña que vive en la ciudad de Jersey, N.J. La encuesta está elaborada con base en postulados de J.A. Fishman en lo referente a situaciones bilingües. Básicamente, una situación bilingüe puede ser estable o inestable. En una situación de bilingüismo estable, la comunidad tiende a conservar la lengua materna y a hacer un uso discriminado, establecido convencionalmente, del repertorio lingüístico que tiene a su disposición. Es decir, los individuos de la comunidad en cuestión usan una lengua en ciertos ámbitos de actividad humana, y otra lengua en otros. En condiciones de bilingüismo inestable, la comunidad tiende a suprimir el uso de la lengua materna, a favor de otra existente en el repertorio, la cual se utiliza indistintamente

(49) J.A. Fishman, et. al., Bilingualism in the Barrio, final report, (New York: Yeshiva University, 1968).

(50) R.L. Cooper y L. Greenfield, "Language use in a bilingual community", en: The Modern Language Journal, (vol. LIII, Núm. 3, 1969), pp. 166-172.

en todos o casi todos los ámbitos de actividad que se llevan a cabo en esa comunidad en particular. Es decir, la lengua materna se ve desplazada hasta del ámbito 'familia', que es el más intrínsecamente ligado al uso de la lengua materna.

Los encuestadores pretenden comprobar la hipótesis, surgida a raíz de ciertas investigaciones hechas en el área de Nueva York, de que el grupo portorriqueño que vive en esta área -contrariamente a lo que ha sucedido con otros grupos de inmigrantes a los Estados Unidos- está caracterizado por un bilingüismo estable. La hipótesis se basa en la idea de que este grupo de inmigrantes conserva el uso de la lengua materna (español) como medio de comunicación entre los miembros de la comunidad. Supuestamente, si los individuos participantes en el estudio prefieren usar el español -en lugar del inglés- por lo menos en algunos ámbitos de actividad -especialmente el de la 'familia'-, esto será evidencia suficiente para confirmar la hipótesis de que la comunidad portorriqueña de Jersey conserva el uso de la lengua materna (español) y por lo tanto, está caracterizada por una situación de bilingüismo estable.

A manera de una entrevista, se pregunta a los sujetos qué proporción de inglés y de español utilizan en diferentes ámbitos de actividad realizados en la comunidad: 'familia', 'escuela', 'trabajo', 'iglesia' y 'vecindario'. Dentro de cada ámbito se piden especificaciones sobre el uso de lengua con personas de más edad, con personas de edad similar, y con per-

sonas de menos edad que el sujeto entrevistado. La respuesta a estas preguntas genera una calificación de autoevaluación que los encuestadores relacionan con otras ocho variables, entre ellas, edad, lugar de nacimiento, número de años de residencia en los Estados Unidos, y calificación por acento en inglés y acento en español. De estas variables, edad y lugar de nacimiento se correlacionan positivamente con la calificación de autoevaluación referente a los ámbitos 'iglesia' y 'vecindario'. Es decir, los sujetos que decían utilizar más español que inglés en estos dos ámbitos de actividad eran generalmente de edad madura y habían nacido en Puerto Rico. Con relación a los ámbitos 'escuela' y 'trabajo', ninguna de las variables introducidas se correlaciona con la calificación de autoevaluación. Esto quizás se deba a que solamente los sujetos en edad escolar (entre 13 y 19 años de edad) se autoevalúan en el uso de lengua dentro del ámbito 'escuela', y solamente los sujetos mayores de 19 se autoevalúan en el uso de lengua dentro del ámbito 'trabajo'. Obviamente, el número de sujetos que proporciona calificaciones de autoevaluación en estos dos ámbitos de actividad es muy reducido.

Los datos revelan que los sujetos jóvenes (en edad escolar, entre 13 y 19 años) usan el español con mucha menos frecuencia en el ámbito 'escuela' que en los ámbitos 'familia' y 'vecindario'. Entre los sujetos adultos (mayores de 19), no se observan diferencias, en el uso de lengua, tan marcadas

entre un ámbito y otro. Sin embargo, al tomar en cuenta las edades de los interlocutores en uno y otro caso, los resultados fueron diferentes. En general, todos los sujetos tienden a usar el español para interactuar con personas de más edad, y el inglés para comunicarse con personas de la misma o de menos edad. Cooper y Greenfield consideran particularmente importante el descubrimiento de que el grupo en edad escolar tiende a utilizar el inglés para interactuar con personas de la misma edad en todos los ámbitos de actividad, incluyendo el ámbito 'familia'. De esto se deduce que los jóvenes de la comunidad estudiada producen y escuchan más inglés que los adultos, puesto que para interactuar con personas de menos edad se usa el inglés. Del mismo modo, los adultos producen y escuchan más español que los jóvenes, puesto que para interactuar con personas de más edad se usa el español. Esto hace que quienes producen y escuchan más inglés son los sujetos que poseen una proficiencia mayor en esta lengua: los jóvenes. Y quienes producen y escuchan más español son los que tienen mayor proficiencia en esta lengua: los adultos. Se observa entonces que la proficiencia de lengua del hablante y de su interlocutor juegan un papel importante cuando se trata de determinar el uso lingüístico en esta comunidad.

"El hecho de que los jóvenes, para hablar entre ellos mismos, usen el inglés con más frecuencia que el español en todos los ámbitos de actividad humana, incluyendo el de 'fami-

lia', proporciona indicios de que la situación de bilingüismo en la comunidad estudiada está caracterizada por un cambio de lengua". (51) Es decir, la hipótesis que origina la encuesta de Cooper y Greenfield queda refutada, pues la situación bilingüe que presenta la comunidad portorriqueña de la ciudad de Jersey no es estable como se proponía al principio; sino que es básicamente inestable. En esta comunidad se tiende a suprimir el español (lengua materna) del repertorio lingüístico. Esta idea se comprueba no solamente porque los jóvenes usan el español como medio de comunicación, únicamente con personas cuya proficiencia de inglés es precaria (el grupo de adultos); sino porque los adultos mismos también utilizan el inglés para interactuar con los jóvenes, haciendo a un lado el español. Se concluye que esta comunidad portorriqueña acepta sin reparos el uso del inglés, en todos los ámbitos de actividad que se realizan en su seno. Y, en la medida en que los miembros de esta comunidad aumenten su grado de proficiencia en inglés, disminuirá el uso del español, hasta, quizás, desaparecer por completo. Por lo tanto, queda refutada la hipótesis inicial de que los portorriqueños de la ciudad de Jersey tienden a conservar el uso del español como medio de comunicación. Este grupo parece seguir el mismo proceso de integración a la cultura y lengua estadounidenses que otros grupos de inmigrantes a los Estados Unidos: un reemplazamiento de la len

(51) Ibid., p. 172.

gua materna (español) por una segunda lengua (inglés), como el medio primordial en la comunicación intragrupal.

Otra parte del estudio global Bilingualism in the Barrio incluye dos instrumentos indirectos de medición de bilingüismo; se pretende, primero, comprobar el grado de bilingüismo de los individuos que participan en la investigación y, en segundo lugar, verificar la validez de estos dos instrumentos de medición. Se trata de una prueba de producción y una prueba de asociación de palabras. Hemos hablado de estas pruebas con anterioridad (ver página 114); pero encontramos una diferencia radical en la forma en que se califican en este estudio particular, al utilizar las pruebas con relación a diferentes ámbitos de actividad y proporcionar información de índole sociolingüística.

Cuando hablábamos de dominancia de una lengua sobre otra, se rendía una calificación global de manejo de lengua por cada instrumento. Robert L. Cooper (52) pretende, en este estudio, evaluar el manejo de lengua tomando separadamente cinco esferas de actividad. Cada una de las pruebas proporcionará una calificación de grado de bilingüismo por cada esfera de actividad. Los cinco ámbitos seleccionados son: 'familia', 'vecindario', 'religión', 'escuela' y 'trabajo'.

En cuanto al primero de los instrumentos que incluye Cooper (la prueba de producción de palabras), se pide a los su-

(52) R.L. Cooper, "Two contextualized measures of degree of bilingüism", en: The Modern Language Journal, (vol. LIII, Núm. 3, 1969), pp. 172-178.

jetos de la investigación que nombren durante un minuto tantas palabras como puedan, sin salirse del ámbito o esfera de actividad al cual pertenece la palabra-estímulo. Por ejemplo, dentro del ámbito 'familia', se pide que los individuos nombren cosas que se ven o suelen encontrar en una cocina; dentro del ámbito 'escuela', materias que se enseñan en instituciones educativas. Así, se obtienen respuestas para cada uno de los cinco ámbitos en las dos lenguas: español e inglés.

Con respecto al segundo de los instrumentos (la prueba de asociación de palabras), se pide a los sujetos que proporcionen tantas palabras asociativas como puedan, a partir de las palabras-estímulo: factory, school, church, street, home, 'factoría', 'escuela', 'iglesia', 'calle', 'casa'. Como vemos, se trata de cinco palabras en inglés que representan cinco ámbitos de actividad humana (los mismos que se utilizan en la prueba de producción), y equivalentes léxicos de las mismas en español. Los sujetos cuentan con un minuto de tiempo para producir respuestas asociativas, por cada palabra-estímulo. Las dos pruebas que hemos descrito aquí forman parte de una entrevista más larga con cada uno de los informantes (de entre 2 y 4 horas de duración), que es la principal fuente de datos en el estudio Bilingualism in the Barrio.

Una vez aplicadas las pruebas, una calificación positiva revela mayor fluidez en español; una calificación negativa revela mayor fluidez en inglés. Estas calificaciones se correla_

cionan después con otras seis variables, entre las cuales figuran: número de años de residencia en los Estados Unidos, nivel ocupacional, y calificaciones de comprensión oral en inglés y en español. En términos generales, los resultados de la prueba de producción de palabras se correlacionan significativamente con las otras variables; en cambio, los resultados de la prueba de asociación no se correlacionan con ellas. Los datos arrojados por las dos pruebas en conjunto muestran una correlación significativa entre lengua usada y diferentes ámbitos de actividad, indicando que existen diferencias de uso del inglés y del español en distintos ámbitos de actividad.

Al observar los cinco ámbitos de actividad por separado, el autor encuentra que una tercera parte de los sujetos muestran -a través de la prueba de producción- que el español se usa mucho más que el inglés en el ámbito 'familia'. También a través de la prueba de producción, se observa que los jóvenes (de entre 13 y 19 años) que han recibido instrucción escolar únicamente en inglés, muestran mayor fluidez en esa lengua que en español, en el ámbito 'escuela'. Los jóvenes que han recibido una instrucción en ambas lenguas han desarrollado una fluidez equiparada en las dos lenguas, en el mismo ámbito 'escuela'.

Robert L. Cooper concluye que "la prueba de producción de palabras promete ser un instrumento adecuado para la medición contextual de grado de bilingüismo", (53) dado que los

(53) Ibid., p. 178.

resultados de tal instrumento predijeron resultados en las otras variables e hicieron emerger diferencias de grado de bilingüismo con relación a los diferentes niveles ocupacionales existentes en la comunidad en cuestión. No sucede lo mismo, con la prueba de asociación de palabras; se piensa que la diferencia radica en el número total de palabras-asociativas, que se registran en general muy por debajo del total de palabras-respuesta en la prueba de producción. Los resultados de este estudio sugieren que, en la comunidad estudiada, los ámbitos de 'familia' y 'religión' son los que más se resisten a la erosión del español; es decir, es más probable que el uso del español se mantenga en estos dos ámbitos de actividad humana.

Decíamos al principio de este inciso que en una comunidad bilingüe se palpan más claramente las pautas y convenciones que regulan el uso discriminado de las variedades de lengua que integran el repertorio lingüístico de esa comunidad. Por esta razón, muchos estudios sociolingüísticos se realizan en situaciones de bilingüismo. Mencionábamos también tres puntos necesarios para darle validez sociológica a una medición de bilingüismo -puntos propuestos por N. Dittmar. El primero se refiere al repertorio lingüístico en sí, y al reconocimiento de las variedades de lengua que lo componen. De los experimentos que hemos anotado en esta parte, solamente en el que dirige J.A. Fishman se hace una exploración en este sentido.

La entrevista que se realiza con cada uno de los sujetos -y que tiene una duración variable de entre 2 y 4 horas- proporciona datos suficientes para averiguar el número de variedades del español por un lado, y del inglés por el otro, que utilizan los individuos bilingües de la ciudad de Jersey. En los otros dos estudios, este punto carece de importancia; para Lambert y Moore, el repertorio de un bilingüe canadiense se limita al inglés y francés; para Abou, el de un libanés comprende árabe, inglés y francés.

El segundo punto que menciona Dittmar se refiere a las situaciones de interacción en que se utiliza una u otra de las lenguas en una comunidad bilingüe. En el estudio realizado en el Líbano se toca este punto, aunque un poco superficialmente. El libanés bilingüe usa preferentemente el árabe en conversaciones diarias y para expresar emociones internas; para escribir utiliza el árabe culto o el francés preferentemente; utiliza el inglés con fines prácticos, y el francés con fines de prestigio cultural. El estudio de Cooper y Greenfield (54), hecho más a fondo, muestra que, en relación a cinco ámbitos de actividad previamente determinados, el bilingüe de la ciudad de Jersey habla más español en situaciones familiares y de vecindario. Sin embargo, individuos menores de 19 años tienden a usar inglés, aun en situaciones familiares. En un reporte diferente, R.L. Cooper (55) parece confirmar la idea de que el

(54) R.L. Cooper y L. Greenfield, "Language use...", op. cit.

(55) R.L. Cooper, "Two contextualized...", op. cit.

español es la lengua más usada en situaciones familiares y en las relacionadas con prácticas religiosas; por lo que es más probable que se conserve el uso del español entre los portorriqueños, en los ámbitos 'familia' y 'religión'.

El tercero y último punto que propone Dittmar está relacionado con las pautas culturales que establecen el uso lingüístico en una comunidad bilingüe. Este tercer punto también carece de importancia en el estudio de Canadá y en el del Líbano. Cooper y Greenfield, por otro lado, encuentran que el uso lingüístico de la comunidad portorriqueña de Jersey varía según el ámbito de actividad dentro del cual se realiza una interacción lingüística. Otros factores que suelen modificar la selección de una variedad determinada de lengua son la edad y la proficiencia en inglés y en español, que posea el interlocutor. A través de las pruebas de asociación y producción de palabras, R.L. Cooper encuentra una relación significativa entre fluidez verbal y programa de instrucción escolar, con referencia al ámbito 'escuela'. Los sujetos que han recibido instrucción escolar solamente en inglés poseen una mayor fluidez en esa lengua; sujetos que han llevado programas de enseñanza en las dos lenguas poseen igual fluidez en español que en inglés.

De los estudios que hemos reportado, el que dirige J.A. Fishman nos parece el más completo de todos, desde un punto de vista sociolingüístico. Aunque nos hemos concretado a dos reportes parciales de esta investigación, a través de ellos, nos

es posible obtener una visión bastante completa de la organización lingüística de la comunidad portorriqueña de Jersey, N.J., y cómo se reflejan ciertas pautas culturales en esa organización. Los resultados de estos estudios son útiles porque con ellos se pueden emprender investigaciones similares en otras áreas en las que, aparentemente, se presenta la misma problemática.

CONCLUSIONES

Hemos presentado, a lo largo del presente trabajo de tesis, una visión panorámica de lo que constituye, por el momento, el marco teórico que se ha construido alrededor del bilingüismo. Nos hemos limitado a examinar tres aspectos de ese marco teórico: definición, clasificación y medición de bilingüismo. Estos tres aspectos han captado la atención y el interés de especialistas de diversas disciplinas puesto que, como fenómeno, el bilingüismo implica elementos muy diversos.

En cuanto al primero de los tres aspectos que nos han interesado, hemos visto que resulta difícil proporcionar una definición única de bilingüismo aplicable a todos los casos. No es fácil establecer una división precisa entre monolingües y bilingües, pues en el mejor de los casos, tal división resultaría arbitraria. Por esta razón, algunos autores prefieren considerar el bilingüismo como una cuestión de grado, que varía de individuo a individuo. En este sentido, una vez que se ha detectado la presencia del bilingüismo en una determinada comunidad, resulta importante relacionar el grado de bilingüismo del individuo o grupo de individuos, con el grado mínimo de manejo de dos o más lenguas que exija la situación concreta en la cual el(los) individuo(s) interactúan de ordinario. Así pues, en ciertas situaciones solamente es necesario un manejo mínimo de elementos lingüístico-contextuales -como en el caso de un indígena que vive todo el tiempo en una comunidad mono-

lingüe de la que, con cierta regularidad, sale para intercambiar mercancías con personas de comunidades distintas. En otras situaciones, es indispensable un manejo mayor de elementos lingüístico-contextuales de la segunda lengua, como en el caso de un chicano que vive en alguna población de los Estados Unidos, donde se siente impelido a integrarse a una comunidad lingüística y cultural diferente de la suya propia, por cuestiones socioeconómicas.

Debido a esta diversidad tan grande entre casos particulares, y dado que ahora sabemos que la lengua es básicamente una herramienta de interacción social con funciones bien determinadas, proponemos que se examinen primero las situaciones particulares para especular después sobre el grado mínimo de competencia comunicativa (ver página 44), en dos o más lenguas, necesario para interactuar eficaz y adecuadamente. Sobre esta base, podemos establecer que un individuo bilingüe es aquél que es capaz de comunicarse eficaz y adecuadamente en una segunda lengua, por lo menos en un ámbito de actividad humana.

Con referencia al segundo aspecto considerado, varios autores aíslan y analizan ciertos tipos de bilingüismo, con base en el grado en que interviene el proceso de traducción, que puede presentarse en los hábitos codificadores y decodificadores del individuo. Las clasificaciones que se derivan de esta postura pueden reducirse a dos tipos básicos:

bilingüismo coordinado y bilingüismo combinado. Desafortunadamente, no es posible delimitarlos con toda propiedad y exactitud, como tampoco encontrar casos reales de individuos que puedan calificarse de bilingües 'completamente coordinados' o 'completamente combinados'. Lo que sucede en la mayoría de los casos, es que se combinan características de uno y otro tipo de bilingüismo, al mismo tiempo, en muchos casos reales de individuos bilingües. La terminología derivada de estas teorías se ha difundido ampliamente, a pesar de que más de una vez ha probado ser insuficiente o inadecuada. Es decir, ha resultado imposible verificar la existencia de los esquemas propuestos en la práctica; pero los términos de bilingüismo combinado y coordinado se siguen usando entre especialistas de diversas disciplinas. La dificultad que se presenta para demostrar tales esquemas teóricos en la práctica, reside probablemente en que la teoría hace referencia al sistema conceptual del individuo, siendo que este tipo de procesos son difíciles de evidenciar empíricamente.

Además de lo anterior, el criterio clasificatorio que hemos estado considerando, toma en cuenta una sola unidad de la lengua: el signo lingüístico. Ninguno de los trabajos examinados al respecto intenta explicar siquiera, con base en los esquemas propuestos, fenómenos de codificación o decodificación fonológica, morfosintáctica o discursiva. Si consideramos que una lengua no puede reducirse a los signos lingüís-

ricos individuales que la forman, los esquemas propuestos resultan otra vez inaceptables.

El aspecto de medición de bilingüismo, que examinamos en la última parte del trabajo, se deriva un poco del primero. Es decir, dado que el bilingüismo es una cuestión de grado, es importante medir el manejo de primera y segunda lengua en una situación dada de bilingüismo. Desafortunadamente, los casos específicos de medición de bilingüismo deben sujetarse a limitaciones de orden práctico, pues resulta muy difícil evaluar el manejo global de una y otra de las lenguas que entran en contacto en una cierta situación. De hecho, los estudios sobre el bilingüismo se enfocan a aspectos psicológicos, lingüísticos, sociológicos o sociolingüísticos. En especial a través de estos últimos, se han obtenido evidencias científicas acerca de la organización y uso del repertorio lingüístico de ciertas comunidades bilingües. A través de una medición de bilingüismo con enfoque sociolingüístico, llegamos a conocer más a fondo qué variedades de lengua comparten los individuos que forman una comunidad bilingüe, y el uso que dan a cada una de esas variedades en relación a diversos ámbitos de actividad humana. Resulta muy difícil, empero, evaluar el manejo global que un individuo haga de una y otra lengua. Debido a esta dificultad, los investigadores suelen utilizar instrumentos muy parciales de medición; instrumentos que se refieren, en general, al componente léxico de la lengua, como se

observa a través de las investigaciones examinadas aquí. (Se utilizan pruebas de producción o de asociación de palabras, de coordinación de pares léxicos, de lectura o de traducción de palabras.) En este sentido, las mediciones de bilingüismo que utilizan estos instrumentos adolecen de la misma falla que hacemos notar en la clasificación considerada más arriba: reducen el todo a una de sus partes. Nuevamente, si consideramos que una lengua es un sistema de sistemas, es imposible que podamos generalizar a 'manejo de lengua', lo que en realidad es producto de una medición en cuanto al 'manejo de elementos léxicos'. No deja de ser peligroso extrapolar los resultados de una medición de léxico e inferir de allí un cierto nivel de manejo de lengua.

Para poder realizar una medición más real de bilingüismo, deberían producirse dos instrumentos globales de manejo de lengua, uno para la L_A , y otro para la L_B , tal vez similares a los exámenes de proficiencia que se han estandarizado a nivel mundial (ver página 89 y ss.). De esta forma, se obtendrían varias calificaciones de manejo de lengua en sus diferentes niveles y, así, se obtendría un cuadro más completo de lo que es un caso de bilingüismo. Desde luego, habría que idear instrumentos muy refinados, pues los exámenes de proficiencia que conocemos no se han diseñado con el fin de hacer una medición de bilingüismo. Además, están dirigidos a personas con un alto grado de escolaridad, lo que los hace inaplicables en muchas

situaciones en las que se puede detectar la presencia de bilingüismo; por ejemplo, aquellas que incluyen grupos de individuos bilingües no-escolarizados, o escolarizados parcialmente.

El marco teórico construido alrededor del bilingüismo, y esbozado en el presente trabajo, no pretende ser definitivo. Constituye, sí, un cierto avance en cuanto a la comprensión y explicación del fenómeno. Queda, sin embargo, un largo camino por recorrer; los postulados teóricos ofrecidos hasta ahora resultan insuficientes en muchas situaciones reales de bilingüismo. El lograr determinar los niveles de manejo de lengua del individuo en una situación social podría ser la solución para evaluar problemas emanados de la situación bilingüe, ya sea de orden práctico, o de orden teórico.

Resultan evidentes una serie de problemas prácticos que suelen presentarse en comunidades bilingües; problemas de educación, de integración, de movilidad social, de mejoramiento socioeconómico. Pero las soluciones a problemas prácticos serán más viables en cuanto se apoyen en una base teórica firme, sobre todo con respecto a la definición del grado de bilingüismo necesario a una situación específica de interacción, y a los métodos e instrumentos de medición que se requieren para establecer el grado existente de bilingüismo. Por esta razón, nos ha parecido muy importante revisar cuidadosamente los logros alcanzados en cuanto a establecer una definición, una clasificación y un método de medición adecuado, de bilingüismo; tres aspectos de todo marco teórico que intente explicarlo.

BIBLIOGRAFIA

Abou, S., Enquêtes sur les langues en usage au Liban, Beirut: Imprimerie Catholique, 1961.

Bloomfield, L., Language, New York: Henry Holt, 1941.

Brooks, N., Language and language learning, edición especial en rústica, New York: Harcourt & World Inc., 1961.

Cooper, R.L., "An elaborated language testing model", en: Language Learning, (tiraje especial, Núm. 3, Agosto, 1968), pp. 57-65.

Cooper, R.L., "Two contextualized measures of degree of bilingualism", en: The Modern Language Journal, (Vol. LIII, Núm. 3, 1969), pp. 172-178.

Cooper, R.L. y L. Greenfield, "Language use in a bilingual community", en: The Modern Language Journal, (Vol. LIII, Núm. 3, 1969), pp. 166-172.

Cooper, R.L. y L. Greenfield, "Word frequency estimation as a measure of degree of bilingualism", en: The Modern Language Journal, (Vol. LIII, Núm. 3, 1969), pp. 163-166.

Croft, K. (ed.), Readings on English as a second language: for teachers and teacher trainees, Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers Inc., 1972.

de Grève, M. y F. van Passel, Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras, trad. Mariano Muñoz Alonso, Madrid: Editorial Fragua, 1971.

- de Heredia-Deprez, C., "Le bilinguisme chez l'enfant", en: La Linguistique, (Vol. 13, Fasc. 2/1977), pp. 109-130.
- Diebold, A.R., "Incipient bilingualism", en: D.H. Hymes (ed.), Language in culture and society, New York: Harper & Row Publishers, 1964, pp. 495-508.
- Diller, K.C., "Compound and coordinate bilingualism: a conceptual artifact", en: Word, (Vol. 26, Núm. 2, 1970), pp. 254-261.
- Dittmar, N., Sociolinguistics, trad. Peter Sand, et. al., London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1976.
- Dulay, H. y M. Burt, "Creative construction in second language learning and teaching", en: On TESOL 1975: New directions in second language learning, teaching and bilingual education, Washington, D.C.: TESOL, 1975, pp. 21-32.
- Ervin, S.M., "Semantic shift in bilingualism", en: The American Journal of Psychology, (Vol. LXXIV, Núm. 2, 1961), pp. 233-241.
- Fishman, J.A., "Bilingualism, intelligence and language learning", en: The Modern Language Journal, (Vol. XLIX, Núm. 4, 1965), pp. 227-237.
- Fishman, J.A., Language in sociocultural change, California: Stanford University Press, 1972.
- Haugen, E., Bilingualism in the Americas, Alabama: Publication of the American Dialect Society, 1956.
- Hymes, D.H., "On communicative competence", en: J. Pride & S. Holmes (eds.), Sociolinguistics, Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-292.

Jespersen, O., Language, its nature, development and origin, 11a. imp., London: George Allen and Unwin, Ltd., 1959.

Johnson, C.E., J.S. Flores y F.P. Ellison, "The effect of foreign language instruction on basic learning in elementary schools", en: The Modern Language Journal, (Vol. XLVII, Núm. 1, 1963), pp. 8-11.

Johnson, G.B., "Bilingualism as measured by a reaction-time technique and the relationship between a language and a non-language quotient", en: Journal of Genetic Psychology, (Vol. LXXXII, 1953), pp. 3-9.

Lambert, W.E., "Effects of bilingualism on the individual", en: P.A. Hornby (ed.), Bilingualism: psychological, social and educational implications, New York: Academic Press, Inc., 1977, pp. 15-27.

4) Lambert, W.E., "Measurement of the linguistic dominance of bilinguals", en: Journal of Abnormal and Social Psychology, (Vol. L, 1955), pp. 197-200.

11) Lambert, W.E., "Psychological approaches to the study of language. Part II: On second language learning and bilingualism", en: The Modern Language Journal, (Vol. XLVII, 1963), pp. 114-121.

Lambert, W.E., J. Havelka y R.C. Gardner, "Linguistic manifestations of bilingualism", en: The American Journal of Psychology, (Vol. LXXII, Núm. 1, 1959), pp. 77-82.

Lambert, W.E. y N. Moore, "Word association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals", en: Journal of Personality and Social Psychology, (Vol. III, Núm. 3, 1966), pp. 313-320.

- Mackey, W.F., "Introduction", en: L.G. Kelly (ed.), Description and measurement of bilingualism, (Canada: University of Toronto Press, 1971, pp. 1-9.
- // Mackey, W.F., "The description of bilingualism", en: J.A. Fishman (ed.), Readings in the sociology of language, The Hague: Mouton & Co., 1968, pp. 554-584.
- Martinet, A., Elementos de lingüística general, trad. Julio Calonge, Madrid: Editorial Gredos, 1965.
- // Martinet, A., prólogo a U. Weinreich, Languages in contact, The Hague: Mouton & Co., 1953, pp. vii-ix.
- Osgood, C.E. y T.A. Sebeok (eds.), Capítulo 6: Diachronic Psycholinguistics, en: Psycholinguistics: a survey of theory and research problems, 2nd. printing, Bloomington: Indiana University Press, 1965, pp. 126-163.
- Pimsleur, P., et. al., "Student factors in foreign language learning", en: The Modern Language Journal, (Vol. XLVI, Núm. 4, 1962), pp. 160-170.
- Thevenin, A., "Accroissement du vocabulaire chez des enfants", en: Le français dans le monde, (Vol. 64, 1969), pp. 18-25.
- van Overbeke, M., Introduction au problème du bilinguisme, Bruxelles: Éditions Labor, 1972.
- Weinreich, U., Languages in contact, The Hague: Mouton & Co., 1953.