ADQUISICIÓN BILINGÜE PRECOZ EN EL CONTEXTO FAMILIAR: LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA "PATERNA"

Christián Abello Contesse[1]
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Aunque la bibliografía sobre el contexto de bilingüismo familiar ofrece múltiples descripciones de casos en los cuales los padres adoptaron conscientemente la decisión de crear un *entorno bilingüe para su(s) hijo(s) en el contexto del hogar*, la mayoría de dichos casos se refieren a *un determinado patrón* de input e interacción entre las opciones que abarca el enfoque denominado 'un padre–una lengua' (Ronjat, 1913); la estructura de este patrón predominante presenta las siguientes características: los padres (a) tienen *lenguas y culturas* maternas diferentes, (b) cada uno habla mayoritaria o exclusivamente su propia L1 *con el o los hijo*(*s*), (c) el propósito principal para hacer uso del enfoque mencionado suele ser que los hijos sean capaces de comunicarse con sus respectivos familiares directos en el futuro (vg. abuelos, tíos, primos, etc.), (d) la lengua de la comunidad (o mayoritaria) suele ser la L1 del padre, mientras que (e) la lengua que se limita al hogar (o minoritaria) suele ser la L1 de la madre. Se trata, en resumen, de un patrón en el que es la *madre* quien típicamente asume la responsabilidad de transmitir su *lengua materna* al hijo, a menudo, el *primer* hijo de la familia (vg. Johnson & Lancaster, 1998; Kasuya, 1998; Keilhöfer & Jonekeit, 1983; Lanza, 1997; Meisel, 1994; Okita, 2002; etc.).

Este artículo describe, en primer lugar, un caso de bilingüismo familiar –que forma parte de un estudio longitudinal en curso– en el que se aplica el enfoque 'un padre–una lengua', pero en el que se aplica un patrón mucho menos frecuente que el que suele difundirse en la bibliografía (entre las excepciones se destaca la de Saunders, 1982). En este caso ambos padres comparten la misma L1 –que es también la lengua de

[1] Christián Abello Contesse; Departamento de Lengua Inglesa, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla; 41004 Sevilla, España; tel.: (34)954-551550; fax: (34)954-551516; email: christian.abell@teleline.es.

la comunidad– pero deciden que uno de ellos emplee una lengua extranjera con el hijo. La decisión concreta consistió en que el *padre* hablara una *lengua extranjera* con el *segundo* hijo. El artículo luego se centra en un aspecto distintivo dentro del patrón mencionado, el que suele considerarse *inadecuado* para la adquisición lingüística primaria: con el apoyo de información descriptiva y datos empíricos, se abordan los efectos que el *habla y el estilo interactivo paternos* –en oposición a los maternos– pueden haber tenido en la *interacción padre-hijo* en una lengua minoritaria, desde la perspectiva de la denominada 'hipótesis del puente paterno' (Berko Gleason, 1975). Se analizan las diferencias que experimenta el mencionado estilo paterno en familias *bilingües* en contraste con el estilo paterno que se ha documentado en familias *monolingües* (Barton & Tomasello, 1994; Goodz, 1994; etc.). El artículo ofrece una breve reflexión impresionista de carácter contrastado sobre el estilo paterno desde la *doble* perspectiva experimentada por el autor. Por último, se concluye que, al menos hasta la edad de tres años y medio, no hay pruebas que demuestren que el estilo interactivo paterno resulte inapropiado para la adquisición lingüística bilingüe, como a menudo se supone, sino más bien al contrario.

2. Breve descripción del caso estudiado

Este artículo tiene como sujeto de estudio al segundo hijo del autor (referido en adelante por las iniciales JP) y su contenido abarca aspectos seleccionados de su desarrollo bilingüe dentro del periodo que va desde los 0;8 hasta los 3;6.

JP nació en Sevilla, comunidad monolingüe hispanohablante del suroeste de España, y tuvo contacto exclusivamente con el español desde el nacimiento hasta los 8 meses (0;8.0). Cuando JP tenía 6 meses sus padres empezaron a plantearse la posibilidad de transformar su situación lingüística habitual en español e incorporar el uso del inglés con JP. Por un lado, parecía ser el momento oportuno para hacerlo no sólo porque JP aún no cumplía su primer año y le faltaban algunos meses para alcanzar la etapa holofrástica, sino también porque la actitud de los padres hacia este cambio era positiva y su situación lingüística era pertinente pues ambos habían adquirido el inglés en forma consecutiva con respecto al español a partir de la pubertad y, por motivos profesionales, lo usaban frecuentemente fuera del hogar (ambos tenían, además, un nivel pre-intermedio de comprensión oral en francés y habían pasado periodos estivales

en comunidades francófonas). Por otro lado, estaban las dudas sobre posibles 'desventajas' que los padres debieron evaluar y que pueden resumirse en los siguientes puntos: (a) no disponer de experiencia previa puesto que la primera infancia del hijo mayor –8 años mayor que JP– se había desarrollado de forma monolingüe en español, (b) no poder prever de qué forma el uso habitual del inglés entre dos miembros de la familia podía afectar las situaciones de interacción comunicativa *conjunta* dentro del hogar, (c) no poder prever la repercusión que el uso cotidiano del inglés en casa podía tener en el hijo mayor, quien, además de no comprender dicha lengua, había asistido desde los 6 años a un colegio en el que se impartía un programa escolar de *inmersión parcial* en francés, lengua a la que se había adaptado en forma rápida, en opinión de sus profesores, como parte de la experiencia escolar, y (d) falta de información específica sobre qué enfoque podía ser más pertinente en su caso particular y la forma más eficaz de ponerlo en práctica. En atención a estas interrogantes, la decisión de llevar a cabo la experiencia se planteó originalmente en términos amplios y flexibles; más concretamente, los padres no tenían como objetivo predeterminado desarrollar un bilingüismo *productivo* en JP.

Finalmente la decisión adoptada consistió en emplear desde la edad de 0;8.0 el enfoque o principio conocido como 'una persona–una lengua' que Cunningham-Andersson & Andersson (1999) definen de la siguiente forma: "A system of using languages within a family and elsewhere so that any two people always use the same language when speaking together" (1999: 151). La decisión adoptada fue que en la interacción con JP, el padre usaría el inglés (en adelante *lengua minoritaria* o *no dominante*) y la madre usaría el español (en adelante *lengua mayoritaria* o *dominante*), intentando el mayor grado posible de sistematicidad, a pesar de que el hijo mayor no comprendiera la primera de ellas. El caso en cuestión se puede definir mediante las siguientes distinciones terminológicas básicas: (a) en cuanto al contexto es un caso de *bilingüismo familiar* dentro de una comunidad monolingüe en comparación con el *bilingüismo social* (de una comunidad bilingüe o plurilingüe), (b) constituye lo que se conoce como *adquisición simultánea* o bien *adquisición bilingüe*, que Deuchar & Quay (2000) definen como "[...] we shall use the term 'bilingual acquisition' to refer to situations where the child is regularly exposed to both languages from birth or during the first year of life" (2000: 2); (c) a veces se denomina *'bilingüismo elitista'* en

oposición al llamado '*bilingüismo popular*' (Harding & Riley, 1986), pues los padres son profesionales de clase media que eligen *voluntariamente* que su hijo (o hijos) sea bilingüe y están dispuestos a hacer esfuerzos conscientes para fomentarlo (aunque, como advirtieron Harding y Riley hace ya más de 15 años, el bilingüismo 'elitista' no debe confundirse con la idea errónea de un fenómeno poco común relacionado con un grupo reducido de familias adineradas); dentro del enfoque 'una persona–una lengua', (d) el tipo concreto de familia bilingüe que aquí se describe es el que Harding y Riley (1986) y Romaine (1995) definen como "the parents share the same native language. The dominant language (community) is the same as that of the parents. One of the parents always addresses the child in a language which is not his or her native language" (1986: 48).

3. Rasgos destacados de la experiencia de bilingüismo familiar

Los datos, que forman parte del estudio longitudinal en curso, están registrados en un diario sobre la experiencia que se mantiene desde la edad de 0;9 y un conjunto de grabaciones de audio que se empieza a realizar mensualmente a partir de los 2;10; la primera entrada del diario tuvo lugar siete semanas después de haber comenzado con el proyecto y en ella se indica que "la experiencia se ha desarrollado de forma satisfactoria durante estas 7 semanas y la reacción de JP siempre ha sido positiva o, *como mínimo*, normal". A los 0;9:20 sus reacciones sólo se manifestaban mediante el uso de movimientos y de onomatopeya; a preguntas tales como *Where's looney*?/ *Where's the little lamb*?, JP dirigía la vista hacia la posición de los objetos e inclinaba la cabeza para indicar su ubicación, mientras que a preguntas tales como *How do tigers*/*doggies go*? producía un sonido similar a un rugido o ladrido respectivamente. Es interesante señalar que en la actualidad, a los 3;6, su actitud personal hacia el uso cotidiano del inglés se sigue viendo reflejada en la observación inicial que se registró en la primera entrada.

Al no ser el inglés en este caso la lengua de uso habitual entre los padres en el hogar, el *desequilibrio* en el uso de ambas lenguas ha sido una de las características más *distintivas* de esta situación de bilingüismo; esto significa que dentro de cualquier situación comunicativa que integre a las cuatro personas que forman el núcleo familiar (vg. sentados a la mesa durante la comida), el inglés se usa sólo en la interacción padre-JP/ JP-padre y el español en la interacción entre todos los demás presentes (vg. madre-

JP, padre-madre, hermano-JP, etc.); lo mismo ocurre en actividades familiares conjuntas que tienen lugar fuera de casa (vg. viajes relativamente largos en el coche).

Otro aspecto diferencial del caso estudiado es que, como se ha mencionado, JP no es el hijo mayor ni tampoco hijo único, y hay 8 años de diferencia entre él y su hermano mayor. Al inicio del proyecto, la reacción del hijo *mayor* fue de normalidad, aunque no lograba comprender la 'utilidad' de él. Después de los primeros meses de cierta vacilación, intentaba apoyarse al máximo en la ayuda contextual para comprender las intervenciones entre su padre y JP –como parte de las interacciones que tenían lugar en actividades familiares conjuntas– y en ocasiones preguntaba el significado de alguna unidad léxica en concreto si ésta resultaba clave para la adecuada comprensión de un enunciado paterno (se debe mencionar que después de los meses iniciales, la evolución de la comprensión en inglés del hijo mayor fue aumentando en forma notoria e incluso, en meses recientes, le ha llevado a *producir* enunciados cortos o a insertar vocablos en esa lengua en su interacción con JP en casa: "*Come here*! Siéntate en tu *high chair*"). Es probable que la reacción favorable que llegó a desarrollar el hermano mayor hacia el uso de una nueva lengua se viera facilitada por el hecho de que, al comienzo de la experiencia bilingüe con JP, él llevaba más de dos años escolares asistiendo a un colegio en el que se impartía un programa de *inmersión parcial* en español y francés en Educación Primaria; esta situación escolar significaba un contacto de unas 15 horas semanales con una lengua extranjera que, aunque bastante familiar para él entonces, no se usaba para la comunicación en casa. Sin embargo, el efecto más pronunciado que tuvo desde el comienzo la presencia del hermano mayor en el desarrollo lingüístico de JP fue el *aumento sostenido* de la cantidad de contacto e interacción que le proporcionó en la lengua dominante para ambos. Además, el input del hermano mayor representaba una especie de beneficio doble en esta lengua: le proporcionaba el *registro de un par* (otro niño) con el que podía identificarse más fácilmente y, a la vez, un *modelo cualitativamente superior* al suyo en fluidez y precisión. JP ha tenido amplio contacto con *otros niños* de su edad, especialmente desde que a la edad de 1;5 empezó a asistir a un centro de Educación infantil (en el que las clases se impartían en español) en horario de mañana. Por este motivo, desde la edad señalada en adelante, JP empezó a estar ausente de casa por las *mañanas* de lunes a viernes; este factor resulta especialmente pertinente porque el horario de trabajo del padre –su único interlocutor en lengua

minoritaria– era, y sigue siendo, el opuesto durante la mayor parte de la semana laborable, lo cual vino a limitar considerablemente las posibilidades de desarrollo de la otra lengua, excepto los fines de semana y durante los periodos vacacionales.

A los 6 meses de haber iniciado la experiencia, según consta en una entrada del diario, se aprecia que a medida que la situación de bilingüismo familiar se hace cada vez más habitual y manejable para los padres, los objetivos empiezan a ser *más exigentes* en la dirección del llamado *bilingüismo activo o productivo*; específicamente, el padre manifiesta la intención de que el tiempo total de contacto que tiene JP semanalmente con la lengua minoritaria llegue a *un cuarto* o *25%* (unas 20 horas) del tiempo total disponible por semana (alrededor de 80 horas), precisamente para tender a un uso productivo por parte del niño. No obstante, este objetivo se logró sólo durante el primer verano a la edad de 1;3 y 1;4. En efecto, se estima que desde la edad de 1;5 en adelante, la cantidad de input en la lengua minoritaria durante una semana término medio –aunque siempre dentro de un periodo de 'normalidad', esto es, cuando el padre no estaba de viaje por motivos profesionales–, la lengua mayoritaria alcanzó unas 64 horas por semana (80%) y la minoritaria sólo unas 15 a 16 horas (20%). Además, es pertinente señalar que JP nunca a ha pasado por espacios de tiempo en los que *no* haya tenido contacto con su lengua dominante o ésta se haya visto reducida al mínimo; en cambio, sí ha pasado por varios periodos de discontinuidad –que oscilan entre los 4 y 20 días– *sin* contacto receptivo ni uso productivo alguno del inglés.

Debido a este marcado desequilibrio entre las lenguas de JP, los padres decidieron contratar a una estudiante universitaria anglohablante –sin experiencia docente, pero con experiencia en el cuidado de niños– para realizar 2 sesiones semanales de 60 minutos cada una centradas en juegos sencillos propios de su edad; al iniciarse estas sesiones JP llevaba 1 año y 10 meses teniendo a su padre como *único interlocutor* en la lengua minoritaria. Los objetivos eran, por un lado, aumentar un poco el tiempo de contacto con la lengua no dominante y, por otro, fomentar la noción sociolingüística de que también había *otras personas* que usaban *esa* lengua para comunicarse con él y con su padre. Desde los 2;6 hasta los 3;3, JP recibió estas sesiones informales de juego –de las que se mantuvo otro diario– a las que se acostumbró con rapidez, pasando a ser parte de su rutina semanal. No obstante, dichas sesiones tampoco estuvieron exentas de *discontinuidad*, puesto que, por motivos de estudio de sus

'compañeros de juego', JP llegó a tener tres estudiantes diferentes durante el periodo señalado y hubo intervalos de 2 a 4 semanas entre uno y otro sin que JP recibiera el beneficio complementario de estas sesiones de práctica.

Una de las consecuencias directas de que en este caso la lengua inglesa sea lengua *extranjera* dentro del contexto familiar en que se aprende y se usa, es que no ha habido un esfuerzo consciente del padre por integrar aspectos de carácter *sociocultural* de una comunidad anglohablante determinada a la vida cotidiana de JP; al contrario de situaciones familiares que pueden parecer muy similares, pero en las que los padres tienen *culturas maternas distintas* que se relacionan directamente con sus *lenguas* maternas diferentes, en este caso el padre no tiene como una de sus metas explícitas transmitirle aspectos de una cultura diferente para ayudarle de esta forma a estrechar los lazos con su familia. Lo anterior no significa en modo alguno que haya habido un intento por evitar la presencia de aspectos culturales propios de países anglohablantes, sino que la adquisición y el uso de ambas lenguas se han realizado hasta la edad de 3;6 dentro de un trasfondo fundamentalmente *monocultural* y no bicultural. Precisamente debido a esta característica, hasta el momento JP nunca ha pasado algún tiempo en una *comunidad* de habla inglesa, ni ha tenido contacto temporal con *niños de habla inglesa* de su edad.

La situación descrita previamente con respecto a la cantidad de input e interacción a la que JP está expuesto semanalmente ha cambiado recientemente de forma significativa.

A contar de los 3;5 JP empezó a asistir a un colegio bilingüe local en español y francés en el cual se aplica un programa educativo de 'inmersión total' en el segundo ciclo de Educación infantil (de 3;0 a 5;0 aproximadamente); en la práctica esta nueva experiencia lingüística para JP conlleva unas 20 horas semanales de input en francés, cronológicamente su *tercera lengua* en proceso de adquisición. Este hecho viene no sólo a ampliar su exposición lingüística semanal a tres lenguas, sino también a modificar la distribución relativa de las dos primeras, reduciéndose el tiempo de input en español y quedando el inglés, al menos por ahora, en tercer lugar desde una perspectiva cuantitativa. De esta forma, de un total aproximado de 85 horas semanales en las que JP tiene algún tipo de contacto lingüístico, la nueva distribución aproximada de sus lenguas queda de la siguiente forma: español (unas 50 horas o 58,8%), francés

unas (20 horas o 23,5%) e inglés (unas 15 horas o 17,6%). Queda aún por ver las repercusiones que esta nueva experiencia puede tener en el aprendizaje y uso de sus lenguas minoritarias en el futuro.

Se puede afirmar rotundamente, por tanto, que la situación de JP se caracteriza por un *acceso notoriamente desigual* a sus lenguas que, como es de esperar, ha dado por resultado un bilingüismo personal de tipo *desequilibrado* que, curiosamente sin embargo, es *productivo*. Resulta oportuno añadir que desde que JP empezó a producir inglés a los 1;3.11 –su primera unidad léxica registrada es *Winnie the Pooh*– hasta la fecha, no ha habido periodos en los que, debido a alguna circunstancia escolar, familiar o personal, JP se haya *negado* explícitamente a *producir* la lengua minoritaria en la interacción con su padre ya sea dentro o fuera del hogar.

Cuando la evolución lingüística y cognoscitiva globales de un niño bilingüe en desarrollo pueden describirse como 'normales' y las actitudes hacia el uso de sus lenguas resultan favorables, una experiencia como la descrita en este apartado a menudo va planteando preguntas diferentes o cambiantes a los padres (de forma tal que las cuatro dudas originales que se identifican en el apartado anterior dejan de ser pertinentes en algún momento) sobre la base de las vivencias cotidianas y sus evaluaciones; como se ha señalado, en este caso los padres empezaron a considerar la opción de un bilingüismo no sólo receptivo sino *productivo* al evaluar informalmente que en la práctica el desarrollo global era positivo y que el nuevo desafío parecía 'lograble' en teoría. Los padres estimaron desde el comienzo que, en caso de tener dudas como resultado de realidades cambiantes o imprevistas, éstas se resolverían con un poco de *sentido común* y con un buen nivel de acceso a la *bibliografía especializada* en bilingüismo familiar. No obstante, la experiencia ganada durante este periodo de 2 años y 10 meses demuestra que, como se describe a continuación, en ciertas ocasiones al menos, el sentido común y la reflexión pueden ser mejores consejeros para los padres que un amplio acceso a la bibliografía.

Entre las preguntas que suelen surgir en algún momento se encuentra la cuestión cuantitativa, de interés tanto teórico como práctico, de *cuánto tiempo* de contacto e interacción cara a cara –medido en horas por semana– es necesario en la lengua minoritaria para que haya un cierto nivel de *producción* y algún grado de *adquisición* en ella, en oposición a situaciones de bilingüismo familiar en las que el tiempo total de

contacto y de interacción en la lengua no dominante apenas resulta suficiente para *mantener* la producción oral y el nivel de desarrollo ya adquirido, o bien tanto la producción como el nivel global comienzan a dar señales de regresión. Como expresa Quay (2001): "[...] children need to receive sufficient and consistent input and need sufficient and consistent interaction in each language [...]. What is *sufficient*, however, in terms of input and interaction has not yet been established" (2001: 151). Entre los poquísimos estudios empíricos que proporcionan una indicación más o menos definida al respecto se encuentra el de Pearson y otros (1997) quienes sugieren un porcentaje de alrededor del 20%: [...] "we did see a limit below about 20% exposure in that the child appeared not to produce utterances in that language willingly or spontaneously" (1997: 56). De hecho, este patrón hizo que estos investigadores recomendaran, por motivos prácticos, que los niños que tuvieran un contacto entre sus lenguas inferior al 75%: 25% no fueran considerados para estudios futuros de bilingüismo. Sin embargo, una proporción más bien 'modesta' de sólo un 20% de contacto e interacción conlleva unas *17 horas* por semana y otra apenas 'suficiente' de un 25% significa unas *21 horas* de contacto por semana, es decir, una cantidad de tiempo nada despreciable en cualquier familia en la que ambos padres también tengan responsabilidades derivadas de sus respectivas ocupaciones.

En un estudio reciente de familias internacionales compuestas por padres de habla inglesa y japonesa residentes en Japón, Noguchi (2001) concluye que la *ubicación del niño* dentro de la familia es un factor que tiene una estrecha relación con el tipo de bilingüismo que éste adquiere, esto es, receptivo (pasivo) o productivo (activo). En concreto, Noguchi afirma que el *primer* hijo parece desarrollar un bilingüismo más activo que el segundo o el tercer hijo. Este hallazgo resulta de interés en este caso porque JP logró desarrollar un uso activo de la lengua no dominante a pesar de no ser, como resulta habitual en estudios de este tipo, el hijo mayor ni hijo único en su familia. Sin embargo, más significativo aún parece ser el hecho de que dicho bilingüismo activo se desarrollara a pesar de que el hermano mayor de JP no tuviera siquiera un uso receptivo de la lengua minoritaria en cuestión. Al respecto Döpke (1992) afirma que a menudo se ha informado que el niño bilingüe que es segundo o tercer hijo se convierte en bilingüe *receptivo* aunque sus hermanos mayores usen activamente la lengua minoritaria; esta autora incluso agrega una observación que contradice los efectos

logrados en este caso: "I have never heard or read of a case where a child has become actively bilingual in spite of the first child exclusively using the majority language" (1992: 197). Por otro lado, también es pertinente mencionar que Noguchi (2001) determina que, de acuerdo con su estudio, las familias que emplean el enfoque alternativo denominado '*una lengua–una ubicación*' (lengua minoritaria dentro del hogar y lengua mayoritaria fuera en la comunidad), tienen más probabilidades de desarrollar niños bilingües *productivos* que las familias que aplican el enfoque '*una persona–una lengua*'. Está claro que, en el supuesto de que los padres de JP hubieran tenido acceso a estas interesantes –aunque desalentadoras– referencias al momento de plantearse la duda o tener que tomar la decisión sobre el tipo de bilingüismo que preferían, probablemente el cambio nunca se hubiera iniciado. Vista desde otro ángulo, sin embargo, esta situación pone de manifiesto el importante papel que cumplen las denominadas *diferencias individuales* en el aprendizaje y uso precoz de dos (o más) lenguas.

4. Los 'estilos interactivos paternos' en familias monolingües y familias bilingües

Los estudios sobre el habla que los adultos dirigen a los niños que están experimentando el proceso de aprendizaje de su lengua materna o L1 (vg. Barton & Tomasello, 1994; Berko Gleason, 1975; Ely & Berko Gleason, 1995; Goodz, 1994; Malone & Guy, 1982; Snow, 1995; etc.) demuestran que, en familias occidentales tradicionales de clase media en las que la madre es la *cuidadora infantil primaria*, las madres y los padres presentan un alto grado de similitud con respecto a los rasgos estructurales/lingüísticos del habla que dirigen a sus hijos pequeños, aunque emplean *estilos interactivos* que son notoriamente diferentes. Como *cuidadores infantiles secundarios*, los padres conversan con sus hijos pequeños con menor frecuencia que las madres y, al ser menos conocidos en calidad de 'compañeros de conversación', suelen producir un discurso que se *ajusta menos* –en comparación con el de las madres– al nivel de desarrollo lingüístico y comunicativo de sus hijos, lo que a la vez, hace disminuir el nivel relativo de fluidez de la interacción. De esta forma, los padres suelen tener más dificultades que las madres para comprender los enunciados aún inmaduros de sus hijos pequeños y para reparar dichas dificultades en forma eficaz. Si bien a

menudo el efecto inmediato de esta *ausencia de ajuste comunicativo* del habla paterna se refleja negativamente en los diálogos padre-hijo en familias monolingües, el efecto posterior se considera *positivo* pues les proporciona a los niños oportunidades prácticas para aprender a comunicarse verbalmente con interlocutores menos conocidos, que están más lejanos de su realidad actual y, en general, son más exigentes. La denominada 'hipótesis del puente paterno' (HPP) propuesta por Berko Gleason (1975), afirma que, cuando se analiza al padre como hablante-oyente en interacción con su hijo, el *habla paterna* suele ser comunicativamente menos sensible y más exigente, lo cual le proporciona la función de *puente lingüístico-comunicativo*, sirviendo así de nexo para el niño entre el entorno ya conocido y contextualizado del hogar y el mundo menos conocido y más desafiante que hay fuera de él.

De acuerdo con la HPP, en la interacción con el niño, el habla paterna tiende a enriquecer el desarrollo lingüístico infantil a modo de peldaño superior intermedio entre la el habla materna y el habla de los futuros interlocutores externos. Los investigadores han comprobado que, en oposición al estilo materno, el *estilo interactivo paterno* se caracteriza por los siguientes rasgos: las conversaciones padre-hijo tienen lugar con menor frecuencia y son más breves, se hacen menos ajustes para adaptarse al nivel del niño, se formulan menos preguntas, predominan las preguntas de tipo sí/no (que promueven respuestas monosilábicas), hay mayor presencia de unidades léxicas poco frecuentes o semi-técnicas, se integra menos al niño al diálogo, hay más rupturas comunicativas, se interrumpe con mayor frecuencia, hay un grado mayor y más explícito de control para dirigir la conversación (un mayor uso del imperativo para hacer peticiones directas en lugar de preguntas abiertas sobre las preferencias del niño), se dejan pasar más turnos de palabra, etc. Por un lado, si estos rasgos del estilo paterno no parecen muy propicios para el desarrollo lingüístico infantil monolingüe, menos lo parecen para el bilingüe. Por otro lado, estas diferencias indican, como plantean Tomasello y otros (1990), que en familias (monolingües) tradicionales de clase media, el habla materna y el habla paterna dirigidas al niño desempeñan papeles comunicativos que son *complementario*s y no *redundantes*.

Una de las características de mayor interés de las investigaciones realizadas por Goodz y sus colegas (vg. Goodz, 1994; etc.) es que amplían el alcance de la comparación entre las hablas materna y paterna dirigidas a los niños, extendiéndola a

estudios longitudinales de *familias bilingües* en inglés/francés en Canadá. En estas familias bilingües tanto el padre como la madre intentan deliberadamente utilizar su propia lengua materna al máximo, según el enfoque 'una persona—una lengua'. La hipótesis de Goodz consiste en que si en un contexto de bilingüismo familiar el padre se convierte en el *principal transmisor* de su lengua materna al hijo, esta realidad debe *facilitar* el ajuste del habla paterna en la interacción con el niño. Esta hipótesis ha sido probada, y se ha comprobado que en estas familias el habla paterna llega a *asemejarse* en gran medida al habla materna: los padres de familias bilingües poseen la capacidad de comprender el habla de sus hijos; de proponer, mantener y extender los temas de conversación; de ajustar su habla a la del niño y reparar las rupturas comunicativas, entre otras características, al mismo nivel que el habla materna. No obstante, esta similitud no permanece invariable sino que se mantiene hasta un determinado nivel en la evolución lingüística y cognoscitiva del niño, etapa en la que el habla paterna se vuelve menos colaboradora y más exigente (como suele ocurrir en las familias monolingües). Esta transformación no parece extraña si se considera el contexto *global* de estas investigaciones en el cual el bilingüismo familiar se puede ver apoyado de diversas formas por el contexto mayor de *bilingüismo social* que existe en comunidades canadienses tales como Montreal. Otra conclusión interesante de estas investigaciones es que, como afirman Barton & Tomasello (1994), permiten afirmar que las diferencias entre las hablas materna y paterna que se han documentado en familias monolingües, además de ser complementarias, no son rasgos propios de género sino que dependen del grado de *conocimiento* o *experiencia previa* que tenga el padre o la madre con el *aprendizaje lingüístico* del niño, a partir del *rol social* concreto que desempeñe en el desarrollo de dicho aprendizaje.

Es oportuno resaltar, sin embargo, que existe una característica del discurso paterno en familias bilingües que no se vuelve más flexible ni condescendiente. Goodz (1994) afirma que, de acuerdo con sus estudios, las madres son menos estrictas en el grado de adhesión al principio de *separación* entre la persona y la lengua utilizada, independientemente de la edad del niño/sujeto; asimismo, Goodz indica que el uso que hacen las madres de su lengua *no materna* aumenta cuando aceptan la mezcla de lenguas por parte del niño. En su estudio de cuatro familias bilingües inglés-japonés residentes en EE.UU. que usaban el enfoque 'una persona–una lengua', Kasuya (1998)

constató que todas las familias utilizaban la lengua mayoritaria (inglés) en mayor proporción como respuesta a la *elección* de esa lengua por el *niño* que en otras circunstancias, aunque esta tendencia general era más notoria en el caso concreto de la *madre* de habla japonesa de uno de los niños del estudio. De la misma forma, en un estudio de 10 familias bilingües español/inglés residentes en Sevilla (en las cuales la lengua minoritaria era transmitida a los hijos por 5 madres y 5 padres de habla inglesa), Ruiz González (2001) comprobó, por un lado, que sólo *una* de las 10 familias –formada por un *padre anglohablante*, una madre hispanohablante y dos hijos– afirmaba emplear la estrategia denominada '*comprensión mínima*' y, por otro, sólo *una* familia –formada por un padre hispanohablante, una *madre anglohablante* y cuatro hijos– empleaba la estrategia opuesta conocida como '*alternancia de código*', en ambos casos como respuesta de los padres a la mezcla de lenguas del niño. Según Lanza (1992, 1997), el uso de la primera estrategia (en que el adulto finge no entender lo que ha dicho el niño en la lengua que no es 'apropiada') crea un *contexto monolingüe* en la interacción, a través del cual los padres le indican al hijo que no es apropiado usar la lengua que ha elegido; en el uso de la segunda estrategia, en cambio, los padres cambian a la lengua utilizada por el niño, estableciéndose así un *contexto bilingüe* mediante el cual se le indica que ambas lenguas resultan apropiadas, independientemente de consideraciones tales como interlocutor, lugar, situación, etc. La tendencia paterna a ser más exigente que la madre con el niño respecto de la *separación de las lenguas* podría, en principio, parecer contradictoria, pero no lo es. Se trata no sólo de una exigencia propia del bilingüismo familiar –que, obviamente, no forma parte del habla paterna en familias monolingües– sino también de un mecanismo que puede resultar fundamental para el *uso productivo* o la *continuidad* de la lengua *minoritaria* en la familia.

Otra autora (Döpke, 1990, 1992) que se refiere también a la perspectiva de familias bilingües –aunque en este caso *sin* apoyo social de la comunidad (alemán en Melbourne)– propone una hipótesis que se basa en *diferencias cualitativas*, en oposición a cuantitativas (tiempo de interacción), en lo que denomina 'Modo interactivo centrado en el niño'. Su propuesta consiste en distinguir una modalidad más orientada a *dialogar* con el niño de otra orientada a *controlarlo*; Döpke propone que, de acuerdo con su estudio de familias bilingües inglés/alemán en Australia, los papeles diferentes que ocupa cada padre/madre y el tiempo de contacto que tiene cada uno con el hijo,

también fomentan la realización de *actividades* que son cualitativamente diferentes: las madres suelen pasar más tiempo con el niño pero realizan más actividades de cuidado personal (o de control) que actividades de juego, mientras que en el caso de los padres, esto suele ser a la inversa pues disponen de menos de tiempo pero llevan a cabo más actividades lúdicas. La hipótesis de Döpke (1990) postula que cuando lo anterior resulta típico de la interacción madre-hijo y padre-hijo, es probable que el niño disfrute más de la interacción que tiene con el padre y oriente su propia conducta lingüística en la dirección del habla *paterna*. En 5 de las 6 familias que estudió Döpke (1990, 1992), era el *padre* y no la madre quien dialogaba con el hijo/a de un modo más centrado en el niño, por lo que, sólo un niño cuyo *padre* le hablaba en la lengua minoritaria logró adquirir dicha lengua en forma productiva.

5. Datos, observaciones y reflexiones sobre el estilo interactivo paterno en el caso de JP

Con respecto a las características aludidas en el apartado anterior sobre el estilo interactivo paterno en familias bilingües, la noción que se desea resaltar en este apartado es que dichas características no se limitan a familias bilingües *convencionales* (en las cuales la experiencia bilingüe de los hijos viene motivada *a priori* por las lenguas y culturas maternas diferentes que tienen los padres), sino que se extienden a familias bilingües *no convencionales* como la que se describe en este trabajo, en la cual el padre no se encuentra transmitiendo su lengua/cultura materna a JP.

Los ejemplos que aparecen a continuación provienen de las muestras grabadas de la interacción entre JP y su padre, y su propósito es ilustrar las observaciones realizadas previamente con respecto a las características del estilo interactivo paterno dentro del contexto de bilingüismo familiar descrito en el primer apartado. Debido a limitaciones de espacio, los ejemplos proporcionados se circunscriben a la etapa de la *transición de los 2 a los 3 años*. Las grabaciones fueron realizadas en casa –sin que JP se percatara de ello– y recogen producciones espontáneas durante la realización de actividades no estructuradas de juego, normalmente con la presencia de libros ilustrados y/o juguetes de JP.

En el primer extracto [1] se puede apreciar que el grado de control para dirigir la conversación y/o la actividad realizada se comparte con el niño, lo que a menudo lleva a la formulación de preguntas sobre sus propias preferencias:

[1] (A la edad de 2; 10.20)
P: Do you want to see this one or this one?
JP: This one.

El extracto [2] muestra las estrategias empleadas por el padre para conseguir la producción (elicitation) de las unidades léxicas apropiadas; cuando el elemento léxico es individual, se pregunta en forma directa (a bicycle), mientras que si se trata de una unidad (a glass of orange juice) se proporciona parte de ella y se espera que el niño proporcione lo que falta. Si la contribución es incompleta, se emplea una indicación lingüística (vg. alargando el sonido final de 'orange', usando ayuda de tipo gestual) para estimular la producción deseada. En ambos casos hay repetición que se proporciona para confirmar lo dicho por el niño. El extracto concluye con la presencia de feedback positivo explícito.

[2] (A la edad de 2;10.20)
P: Hey, What's this?
JP: Bicycle!
P: That's a bicycle.
And this is a glass of...?
JP: Orange.
P: Orange [-ge]...
JP: Orange juice
P: Oranje juice. Very good.

El extracto [3] ilustra, en conjunto con los demás extractos presentados, que el vocabulario se limita principalmente a las experiencias que son familiares para el niño en el 'aquí y ahora'. En este caso el padre formula una pregunta de opinión y luego comparte explícitamente la opción elegida por JP.

[3] (A la edad de 2; 11.27)
P: And which one do you like better now?
Rabbit or Tigger?
JP: Tigger.
P: Tigger? OK. Me too. I think I like Tigger better.

En el cuarto extracto [4] se puede apreciar nuevamente que el padre hace explícita su opción por compartir la preferencia ya manifestada por JP. El grado relativo

de contextualización es alto pues la muestra se grabó poco antes del almuerzo. La diferencia principal con los demás extractos es que –tal vez motivado por la relación inmediata entre el tema y la hora– en este caso JP adopta una actitud comunicativa más activa, formulando una pregunta (And you?) y proporcionado feedback positivo (OK) al padre.

[4] (A la edad de 2; 11.27)
P: Are you hungry?
JP: Yes!
P: Do you wanna eat?
JP: Yes!
P: What do you wanna eat?
JP: Chicken!
P: You wanna eat chicken!
JP: And you?
P: And me? I wanna eat... chicken, too!
JP: OK.

El extracto [5] muestra los ajustes que realiza el padre no sólo para adaptarse al nivel de comprensión de JP, sino también para lograr una interpretación compartida sobre la respuesta más apropiada; sin embargo, al darse cuenta de que esto no parece posible en la práctica, el padre decide cambiar de tema para aceptar las preferencias de JP y evitar de esta forma una ruptura de la comunicación.

[5] (A la edad de 2; 11.27)
P: Look. Look. Winnie has...
How many eggs does he have?
JP: One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine...
P: No. Well, see? Only four. One, two, three, and four. OK?
JP: One, two, three, four,... five...
P: Four. That's all. That's all.
Look. One, two, three, and four. That's all. OK?
JP: Five, six... six and seven.
P: Uh. Do you wanna count? OK.

El extracto [6] ilustra lo que suele ocurrir cuando surgen problemas de interpretación; en este caso el padre pregunta (al hojear un libro ilustrado sobre camiones) sobre el *tipo* de camión y JP responde sobre el *tamaño*. Para evitar una posible ruptura el padre reconoce como parcialmente válida la contribución de JP –que resulta inesperada pero coherente– aunque le refuerza la otra interpretación mediante una repetición. Las repeticiones y expansiones paternas son muy comunes en las

muestras y adoptan una orientación de carácter más bien pedagógico; se hacen en forma contextualizada para que contribuyan a fijar elementos importantes en la memoria de JP.

[6] (A la edad de 3;2.11)
P: What kind of truck is this?
JP: Big one.
P: It's a big one.
But we also call it fire truck. Right?
A fire truck like this one. Right?

El extracto [7] muestra la estrategia principal empleada por el padre cuando JP decide usar la lengua dominante en algún momento de su interacción con él. Resulta de interés observar que en este caso, como en muchos otros grabados, el uso de la estrategia denominada '*comprensión mínima*' consigue no sólo indicarle a JP cuál es la lengua preferida, sino que también logra que JP vuelva a emplear la lengua minoritaria.

[7] (A la edad de 3;2.11)
JP: Hay muchos.
P: What?
JP: Many.
P: There are many.
All right. How many?

La experiencia práctica que ha vivido este autor en el papel de 'compañero de interacción' de sus dos hijos en dos periodos diferentes y, lo que resulta más interesante y enriquecedor, en dos contextos lingüísticos diferentes, esto es, en uno monolingüe primero con el hijo mayor y más tarde en otro bilingüe con el hijo menor, le ha llevado –en forma prácticamente inevitable– a reflexionar sobre las características interactivas predominantes de cada contexto. A pesar de que una visión *combinada y contrastada* de estas dos experiencias excede el alcance tanto de este artículo como del estudio en curso sobre JP (pues el contexto monolingüe inicial no fue objeto de estudio sistemático en su momento), parece oportuno hacer una breve referencia a la *opinión personal* que este autor se ha formado sobre la base de los recuerdos y comparaciones que han ido surgiendo. Una reflexión contrastada de tipo impresionista sobre ambos contextos lleva al autor a concluir no sólo que efectivamente se aplican dos estilos interactivos claramente diferentes, como se indica en la bibliografía aludida y por los motivos expuestos, sino que, además, ambos estilos pueden activarse incluso cuando se trata de

la *misma persona* en la *misma familia*, si el entorno lingüístico familiar se ha modificado en los términos descritos. Un ejemplo concreto que demuestra el uso de estilos diferentes (y que el autor recuerda con claridad) lo constituye el tratamiento diferencial de los *errores formales* aproximadamente hasta los 4 años; en la primera experiencia los errores de tipo morfológico, sintáctico y fonológico se interpretaron como 'naturales' y 'autocorregibles' con la presencia de más input e interacción, y habitualmente no dieron lugar a una reacción sistemática por parte del padre; en la segunda experiencia, en cambio, aunque los errores aludidos se han interpretado fundamentalmente de la misma manera, normalmente el padre ha empleado la *reformulación* como estrategia de feedback correctivo indirecto. A lo anterior puede añadirse que, más allá de las diferencias descritas en cada caso, los dos contextos referidos conllevan, asimismo, *contribuciones paternas asimétricas* en el grado de esfuerzo tanto consciente como subconsciente invertido en el proceso e incluso *vivencias personales asimétricas* en el grado relativo de personalización que se ha debido emplear para crear microsituaciones comunicativas y para compartir actividades, mayoritariamente de carácter lúdico, como indica Döpke (1990).

6. Conclusiones

En definitiva, la información presentada en este trabajo proveniente del análisis descriptivo y empírico de un caso de bilingüismo familiar demuestra que, al contrario de la percepción popular tan extendida en sociedades occidentales, el padre puede ser igualmente eficiente que la madre como proveedor de *input* y, en particular, como interlocutor del niño en una lengua minoritaria, proporcionándole los rasgos cuantitativos y cualitativos que necesita para el apropiado desarrollo en dicha lengua. Más aún, hay al menos dos estrategias del estilo interactivo paterno que resultan superiores a las maternas: (a) la persistencia para mantenerse en la lengua minoritaria cuando el niño emplea la lengua mayoritaria (en lugar de optar por la alternancia de código) y (b) la sistematicidad para conservar la separación e incentivar al niño a retomar el uso de la lengua minoritaria, principalmente mediante el empleo de la estrategia de 'comprensión mínima' de la lengua mayoritaria. Es importante recalcar que estos mecanismos del estilo paterno pueden ser *fundamentales* tanto para la continuidad como para el uso productivo de la lengua minoritaria en el contexto

bilingüe analizado. En el caso de la segunda estrategia, se debe añadir que, precisamente porque su disponibilidad está claramente condicionada en el tiempo a la normal evolución cognoscitiva y metalingüística del niño –quien en un momento determinado inevitablemente se dará cuenta de que el padre está fingiendo la falta de comprensión en la otra lengua– parece más útil y sensato *fomentar* su uso dentro del limitado periodo en que resulta 'natural' y 'coherente' para el niño.

En un sentido más específico, este estudio demuestra que los beneficios relativos del estilo interactivo paterno en familias bilingües que emplean el enfoque 'una persona–una lengua' *también pueden lograrse* en el caso concreto de lo que en este trabajo se ha denominado *familias bilingües* '*no convencionales*' (variación aún infrarrepresentada en la bibliografía), es decir, familias que no cuentan con el beneficio de que la lengua minoritaria se use de forma extensa en la comunidad local, ni cuentan con el apoyo de tener al menos un hablante nativo en el hogar (para quien ésta sea su lengua dominante), ni conservan parte de su familia en el país de origen del padre/madre, en el que la lengua minoritaria se usa como mayoritaria.

La familia bilingüe 'no convencional' puede definirse como el patrón más *exigente* entre las variaciones que acepta el enfoque 'una persona–una lengua'. Desde una visión contrastada, este es el tipo de familia que está más lejos tanto de obtener un acceso relativamente prolongado y periódico a un entorno sociolingüístico natural, como de desarrollar una relación afectiva duradera con dicho entorno. En cambio, en el caso de las familias bilingües 'convencionales', incluso las que no cuentan con el beneficio del bilingüismo social como realidad local, es habitual que sí cuenten con la valiosísima contribución que representan las *visitas familiares* más o menos frecuentes hacia y desde el país de origen de uno de los padres. En atención a este grado diferencial de *exigencia* y *distancia* entre estas dos variedades de familias bilingües, este trabajo plantea la hipótesis de que, cuando el establecimiento de un contexto de bilingüismo familiar obedece a una decisión compartida y consciente de los padres, es probable que el grado de *rigor* y *sistematicidad* en la aplicación de las estrategias interactivas analizadas sea mayor en las familias bilingües 'no convencionales' que en las familias bilingües 'convencionales', lo cual debería reflejarse, asimismo, en el tipo y grado de bilingüismo que llegan a adquirir los niños, en 'igualdad' de condiciones. Si la hipótesis propuesta es correcta, los pocos pero significativos ejemplos documentados en la

bibliografía especializada (vg. Döpke, 1990) deberían dejar de parecer 'curiosos' o interpretables como 'fortuitos'. Döpke resalta que, de las 6 familias que participaron en su estudio, el único caso de bilingüismo productivo lo consiguió el hijo de la única familia 'no convencional' en que el transmisor de la lengua minoritaria (alemán) era el padre, quien la hablaba como lengua extranjera. La autora resume este resultado expresando: "Traditionally, one would immediately suspect that the children would be learning German from their mothers as a matter of course, but that it should be difficult for the father to accomplish the same. This, however, was not the case" (1990: 109).

Referencias bibliográficas

Barton, M. & M. Tomasello (1994). "The rest of the family: The role of fathers and siblings in early language development". In C. Galloway & B. Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-34.

Berko Gleason, J. (1975). "Fathers and other strangers: Men's speech to young children". *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Cunningham-Andersson, U. & S. Andersson (1999). *Growing up with two languages*. *A practical guide*. London: Routledge.

Deuchar, M. & S. Quay (2000). *Bilingual acquisition*. *Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.

Döpke, S. (1990). "Are mothers really the main mediators of language?" In M.A.K. Halliday, J. Gibbons & H. Nicholas (eds.), *Learning, keeping and using language*. Amsterdam: John Benjamins, 101-13.

Döpke, S. (1992). *One parent, one language*. *An interactional approach*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Ely, R. & J. Berko Gleason (1995). "Socialization across contexts". In P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 251-70.

Goodz, N.S. (1994). "Interactions between parents and children in bilingual families". In F. Genesee (ed.), *Educating second language children*. Cambridge: Cambridge University Press, 61-81.

Harding, E. & P. Riley (1986). *The bilingual family*. *A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson C.E. & P. Lancaster (1998). "The development of more than one phonology: A case study of a Norwegian-English bilingual child". *The International Journal of Bilingualism* 2(3), 265-300.

Kasuya, H. (1998). "Determinants of language choice in bilingual children: The role of input". *The International Journal of Bilingualism* 2(3), 327-46.

Keilhöfer, B. & S. Jonekeit (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Lanza, E. (1992). "Can bilingual two-year-olds code-switch?". *Journal of Child Language* 19(3), 633-58.

Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism*. Oxford: Oxford University Press.

Malone, M.J. & R.F. Guy (1982). "A comparison of mothers' and fathers' speech to their 3-year-old sons". *Journal of Psycholinguistic Research* 11(6), 599-608.

Meisel, J.M.. (1994). "Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints". *Studies in Second Language Acquisition* 16(4), 413-39.

Noguchi, M.G. (2001). "Bilinguality and bicultural children in Japan". In M.G. Noguchi & S. Fotos (eds.), *Studies in Japanese bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Okita, T. (2002). *Invisible work*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Pearson, B.Z., S.C. Fernández, V. Lewedeg & D. Kimbrough Oller (1997). "The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants". *Applied Psycholinguistics* 18, 41-58.

Quay, S. (2001). "Managing linguistic boundaries in early trilingual development". In J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 149-99.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell. (2nd edition).

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.

Ruiz González, G. (2001). *Las estrategias de los padres en el bilingüismo simultáneo familiar: las perspectivas de los investigadores y de los padres*. Trabajo de Investigación sin publicar. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Saunders, G.W. (1982). *Bilingual children. Guidance for the family*. Clevedon: Multilingual Matters.

Snow, C.E. (1995). "Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes". In P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 180-93.

Tomasello, M., G. Conti-Ramsden & B. Ewert (1990). "Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair". *Journal of Child Language* 17, 115-30.