

## ESTRATEGIAS ORTOGRÁFICAS DE NIÑOS BILINGÜES

Lindsey Cordey

Beatriz Gabbiani

(Departamento de Linguística Facultad  
de Humanidades y Ciencias Universidad  
de la República)

### BILINGÜISMO

Tradicionalmente se ha considerado que el bilingüismo implica la presencia en el mismo sistema neurológico de dos esquemas paralelos pero enteramente distintos en la conducta verbal. Es decir, que el individuo bilingüe podría pasar de un código a otro sin ninguna dificultad, sin la necesidad de traducir, puesto que posee dos sistemas lingüísticos independientes y paralelos. Para Bloomfield, el bilingüe domina dos lenguas como hablante nativo de ellas. Mackey, en cambio, propone analizar el uso de dos o más lenguas desde un punto de vista distinto, ya que el criterio tradicional adolece de varias falhas. En primer lugar, es muy difícil decir cuando un buen hablante extranjero pasa a convertirse en bilingüe. Además, no todos los hablantes nativos poseen una misma riqueza de vocabulario y estructuras. Por último, es muy difícil encontrar a alguien que posea una paridad absoluta en el dominio de dos lenguas.

Al hablar de bilingüismo, entonces, tenemos que hacer primero algunas consideraciones generales:

a) Existen varios y diferentes tipos de individuos bilingües. Hay individuos que se sienten a gusto en dos lenguas, aunque su dominio de la fonología, la sintaxis y el léxico de cada uno no sea exactamente igual. Incluso el dominio de las dos lenguas puede ser cuantitativamente equivalente, pero sin embargo el individuo preferirá, por ejemplo, conversar en una de ellas, y pelearse en la otra.

b) Un individuo bilingüe no siempre es igualmente bilingüe. Es decir que en el transcurso de su vida puede pasar por períodos en los que una de las dos lenguas cobra mayor importancia, al punto que una de ellas puede llegar a perderse (aunque sea la primera lengua).

c) ¿Podemos considerar bilingüe a una persona que emplea la lengua oficial junto a un dialecto regional? Desde el punto de vista psicológico los mecanismos del usuario son del mismo tipo; además, la diferencia entre lengua y dialecto es sociolingüística, no lingüística en el sentido estricto. Podemos por lo tanto considerar bilingüe tanto a un individuo que emplea dos lenguas como a otro que emplea una lengua y un dialecto (Titone, 1976).

#### TIPOS DE BILINGÜISMO EN EL URUGUAY

Partiendo entonces del bilingüismo como concepto relativo y no absoluto, podemos preguntarnos qué tipos de bilingües hay en el Uruguay. Veamos en particular la situación de los niños bilingües.

a) En toda la extensión del país, aunque en número no muy alto, podemos encontrar familias extranjeras que hablan una lengua distinta al español en sus hogares, pero que envían a sus hijos a escuelas públicas o privadas donde se habla español. Estos niños aprenden el español como segunda lengua, en la escuela y en la interacción social.

b) En Montevideo, fundamentalmente, hay varias escuelas en donde se imparte la educación a través de una lengua que no es el español sino por ejemplo, el francés, el inglés, el italiano, el alemán, etc. Los niños que concurren a estas escuelas a veces usan esta segunda lengua fuera del colegio, pero en la mayoría de los casos su uso se restringe al ámbito escolar.

c) En la zona de la frontera con Brasil, donde se habla además del español dialectos del portugués conocidos como DPU (dialectos portugueses del Uruguay), nos encontramos con un caso diferente a los dos anteriores. En efecto, a las escuelas de frontera asisten: i) niños que han aprendido sólo español en sus casas y que adquieren el DPU, hablado por otros sectores de la comunidad, en sus grupos de pares; ii) niños que sólo aprendieron el dialecto local de base portuguesa y deben aprender español para seguir el proceso de enseñanza escolar; iii) niños que ya usan el español y el dialecto en una suerte de bilingüismo subordinado (Behares y Tobino, 1984).

Nos encontramos entonces con tres grupos de niños que usan en las escuelas una lengua distinta a la del hogar, dos de los cuales tienen al español como segunda lengua. Vamos a pasar a analizar ahora en forma más detallada, dos subgrupos: 1º) niños cuya lengua materna es el español y concurren a colegios donde se enseña el inglés; y 2º) niños de la zona de frontera cuya primera lengua es un DPU. Los dos casos son radicalmente distintos en aspectos que describiremos, aunque el problema ortográfico se puede mirar desde un mismo punto de vista.

## INMERSION EN UNA SEGUNDA LENGUA

Cuando la lengua de comunicación del hogar es diferente a la lengua de instrucción de la escuela, hablamos de un "cambio" o "switch" de la lengua usada en el hogar a la lengua usada en la escuela, y viceversa (Swain, 1978). En estas circunstancias la segunda lengua pasa a formar una parte integral de la vida de los alumnos. Un ejemplo de este cambio serían las situaciones de inmersión en las que niños pertenecientes a la misma cultura y con la misma lengua mater se agrupan en las aulas de un colegio donde la instrucción se impartirá en una segunda lengua. Para este trabajo estudiamos el caso de niños que concurren a un colegio donde se procede de la siguiente manera: en el primer año del colegio, el maestro usa el segundo idioma durante el horario de clase, pero, por ser bilingüe, puede entender a los niños. A fines de este año el maestro insiste en que también los alumnos usen siempre la lengua de instrucción. Es así que por medio de una transición gradual se establece la segunda lengua como "lengua del colegio".

La "lengua del colegio" goza en el medio de gran apoyo familiar, ya que mandar a un niño a un colegio bilingüe es una decisión personal de los padres. Además, los niños que concurren a colegios bilingües provienen de hogares de nivel socio-económico medio-alto, ya que son todos colegios pagos. La adquisición de una segunda lengua es por estas razones una marca de prestigio para el niño de su ámbito familiar y social, y el dominio de la lengua le traerá beneficios en su vida adulta.

En un programa de inmersión los niños adquieren una lengua que será usada como medio de comunicación en la escuela, o sea como un medio para llegar a un fin y no como un fin en sí mismo. Los niños usan el idioma de un modo natural, y por lo tanto carecen de inhibiciones con respecto a él.

## SUMERSION EN UNA SEGUNDA LENGUA

En una zona bastante amplia del Uruguay, que incluye buena parte de los departamentos que tienen frontera con Brasil, podemos encontrar un tipo de bilingüismo en el que se habla una lengua estándar (el español) y un dialecto subestándar de otra lengua (los dialectos portugueses del Uruguay, conocidos como DPU).

Los DPU son un conjunto de hablas de base portuguesa en contacto con el español, que presentan inestabilidad y variabilidad estructurales. Elizaincín destaca que esta zona es, además, diglósica, es decir que los hablantes usan una lengua u otra de acuerdo a la situación: si ésta es formal se utiliza la variedad alta que es el español, en tanto que los DPU se limitan a la comunicación familiar y espontánea. Debemos aclarar que es la clase baja la que se comporta sistemáticamente de esta forma, ya que la clase media, aunque puede emplear fluidamente los DPU, reprime su uso. Además, en la clase baja se encuentra un alto número de hablantes monolingües en los DPU. Esto hace que las actitudes lingüísticas hacia los DPU sean de rechazo. Las

clases media y alta los reprimen por identificarlos con el nivel sociocultural bajo, mientras que las clases bajas, a su vez, experimentan un sentimiento de inferioridad por usar estas hablas.

No es nuestra intención analizar en esta presentación cómo surgieron históricamente los DPU, cuáles son sus características lingüísticas y sociolingüísticas, ni referirnos al polémico punto de cuáles son los "problemas" que esta situación bilingüe les acarrea a los habitantes de la zona. Para ello aconsejamos la lectura de los trabajos de Elizaincín, Behares y Barrios, fundamentalmente, que estudian la situación ampliamente y en todos sus detalles. Nosotras haremos tan sólo referencia a la situación escolar y cómo ésta puede influir en el desarrollo lingüístico en ambas lenguas involucradas.

Como decíamos antes, el español es la lengua usada en las situaciones formales, y, por lo tanto, es la que se usa en la escuela. Como además los DPU son hablas estigmatizadas, los maestros y directores de las escuelas de frontera tradicionalmente los han reprimido, en mayor o menor grado, llegando en algunos lugares a prohibirse su uso (en los últimos tiempos se evidencia una mayor flexibilidad en este sentido). Esta actitud refuerza el sentimiento de inferioridad de los niños que hablan DPU, en especial aquéllos que son monolingües. Pero además, esta actitud tiene como consecuencia que se pretenda ignorar que el niño llega a la escuela hablando una lengua distinta al español y se le trata, por lo tanto, como un hablante nativo del español. Esta situación parecería bastante similar a la del niño hablante nativo de español que entra en una escuela donde se le habla inglés. Sin embargo, como veremos más adelante en detalle, ambos casos son radicalmente distintos. El niño monolingüe en DPU se encuentra en la misma clase con otros niños que hablan sólo español, otros que hablan ambas lenguas, una maestra que sólo habla español, reprime el uso de los DPU y se dirige a él como si él sólo hablara español (lengua que ignora).

Como bien indica Behares (1985), el niño fronterizo es el receptáculo de toda esta conflictiva social. El niño de 1º y 2º años no habla, ni participa en el aula, se refugia en la subcultura infantil, donde está a salvo entre sus pares. Los DPU se expanden así como lengua de comunicación primaria para todos los niños, aún aquéllos que no los hablan al entrar a la escuela, pero que aprenden a usarlos con sus compañeros. Esta situación produce además una importante desmotivación por la labor escolar, que se acentúa a medida que el niño crece. El niño de la frontera no fracasa porque es bilingüe. Fracasa porque es socializado en forma coercitiva y desarrolla como consecuencia un complejo de inferioridad lingüística. La inadaptación sociocultural y de pautas de conducta que surge así, obstaculiza el proyecto mismo de socialización.

#### PROGRAMAS DE INMERSION Y SUMERSION: SUS DIFERENCIAS

Merril Swain, al estudiar la educación bilingüe en Canadá, se encontró

con situaciones similares a las dos que acabamos de describir. Swain define como programas de inmersión en la segunda lengua a aquellos en los que niños provenientes de un mismo grupo cultural y lingüístico, que no han tenido contacto previo con el idioma de la escuela, son instruídos en una segunda lengua. En cambio llama programas de sumersión o sumergimiento a aquellos en los que algunos niños deben hacer un cambio de idioma en la escuela, mientras que otros hablan la misma lengua tanto en la escuela como en la casa; o sea que en la misma clase hay hablantes nativos de la lengua que se usa como medio de instrucción junto con niños con variado nivel de facilidad (o completa ignorancia) de esa lengua.

Los dos ejemplos uruguayos que acabamos de dar demuestran que no es posible evaluar los resultados de la educación en situaciones bilingües sin tener en cuenta las diferencias socioeconómicas, y fundamentalmente, las sociolingüísticas.

Para sacar el máximo de provecho de la instrucción en una segunda lengua, es necesario tener un nivel de competencia que permita asir los contenidos del curriculum escolar sin que la lengua sea un obstáculo. Esto se logra en las escuelas bilingües de Montevideo con un año de inmersión en la segunda lengua antes de empezar primaria. En cambio en la frontera, se intenta instruir al niño en una lengua que no domina (muchas veces ni siquiera entiende) y que por lo tanto obstaculiza su aprendizaje.

Otra variable a tener en cuenta al estudiar situaciones de bilingüismo está relacionada con los patrones de uso lingüístico del hogar y el prestigio de las dos lenguas involucradas.

Con referencia al estatus de las lenguas, podemos decir que en el programa de inmersión los niños son miembros de un grupo cultural y lingüísticamente dominantes. Al aprender la segunda lengua no se pretende reemplazar la lengua materna, y por lo tanto no hay una pérdida de identidad cultural. La lengua que aprenden en la escuela tiene una importancia social, está reconocida a nivel nacional e internacional, y mejora aún más las posibilidades sociales y económicas de quien la aprende por ser un medio de acceder a determinadas posiciones laborales. El niño de frontera, en cambio, siente que su lengua materna no le resulta útil, es en realidad un estorbo, y percibe el idioma de la escuela como una "salida" de su situación social y económica. El aprendizaje de la lengua dominante puede traer como consecuencia la pérdida de la lengua y cultura maternas.

El tipo de programa también presenta variables que juegan un papel importante. En el programa de inmersión, se premia el uso de la segunda lengua, y el niño siente que progresa. En el programa de sumersión se espera que el niño use con competencia y fluidez la segunda lengua, y el hecho de que no lo logre está visto como una limitación de sus posibilidades intelectuales, lo que resulta en sentimientos de inferioridad y falta de autoestima. La falta de preparación especializada de los maestros de frontera hace que éstos no comprendan lo complejo de la tarea que enfrentan esos niños al tratar de entender nuevas ideas expuestas para hablantes nativos de una lengua que no es la de ellos.

El reconocimiento de la importancia de la lengua materna de los niños también se refleja en los programas. En las escuelas bilingües de Montevideo se enseña español como parte del currículum escolar, en tanto que en la frontera no se enseñan ni se usan en clase los DPU.

Por último podemos decir que la participación en un programa de inmersión es optativa, depende de la decisión de los padres. Si éstos deciden enviar a sus hijos a una escuela bilingüe, seguramente demostrarán interés y apoyarán el aprendizaje de la segunda lengua. En cambio la participación en un programa de inmersión es obligatoria, los padres de frontera no tienen otra opción.

Como consecuencia de todo esto, el programa de inmersión es aditivo, agrega una nueva lengua, en tanto que el de inmersión es subtractivo, conlleva la pérdida de la lengua materna (o por lo menos es lo que tácitamente intenta hacer).

En cuanto a la ortografía de los niños cuya situación de aprendizaje es de inmersión bilingüe, hemos podido constatar lo siguiente, tomando los datos de una muestra de niños que concurren al colegio que hemos descrito, y que han sido, pues, alfabetizados en inglés.

## ERRORES ORTOGRAFICOS

### Bilingüismo español/inglés

#### 7 años

Mónica nos llevó a visitar la biblioteca del colehio.

Mi papá se llama Hosé Miguel.

Los patos huegan.

Huntan sus valijas.

Hoy es hueves 30 de augosto.

Juanita y Julia tehen.

José ve el paisahe en la ventana.

Jo fui a Disneylandia.

Juanita y Julia tegen.

José ve el paisage.

Junta sus valigas.

Leo y dibugo.

#### 9 años

... y subiendo una escalera ay otro patio un poco mas chico que es donde huegan los de jardinera.

En inglés, los errores que cometen son propios de la edad, y muy similares a los que se espera que cometan niños hablantes nativos del inglés de un nivel similar y que se encuentren en una situación monolingüe. Es interesante notar que a medida que los niños avanzan en los años de primaria, y las normas ortográficas del español se van aprendiendo, aparecen entonces en sus trabajos escritos en inglés, ya más complejos por supuesto, errores debidos a interferencias fonológicas, morfológicas, o sintácticas del español, porque las estrategias que aplican son las que usan para su primer idioma.

No nos detendremos en el inglés, sino que pasaremos a analizar algunos errores tomados de trabajos de clase en español, que señaremos por ser los más generalizados.

El error más común que encontraremos es el uso de <h> en lugar de <j> o de <g> cuando tienen éstas un mismo sonido, /x/. La /h/ inglesa es fricativa glotal sorda. El fonema que en español puede representarse gráficamente por <g> o por <j>, es fricativo velar sordo. Se diferencian pues en un rasgo, o sea el punto de articulación, que además es muy próximo. Como en español no existe el fonema glotal, para el hablante nativo del español la fricativa glotal y la velar se perciben como alófonos de un mismo fonema. Cuando los niños toman su primer contacto con el inglés, es muy corriente que la /h/ inglesa la produzcan en el mismo punto de articulación que la /x/ del español.

En estos casos la maestra procura corregir la pronunciación, y al pasar a la forma escrita en inglés, no se presentan problemas, ya que en este caso, a este nivel, hay una correspondencia fonema-grafema. En español sin embargo, se encuentran con que el sonido que ellos transcribían con <h> ahora deben representarlo por <j> o <g>. De ahí los errores, que no solamente aparecen en primer año, sino también en tercero (véase la oración del niño de 9 años en la lista de errores que recogimos). Como bien observan Behares y Tubino, las operaciones fonológicas intuitivas o discriminadas intuitivamente por el niño se presentan ahora como estrategias para la construcción de un sistema ortográfico en base a la experiencia más que en base a la regla.

Para terminar con el primer grupo de ejemplos, digamos que el hecho de que los nombres de los personajes aparezcan bien escritos (Juanita y Julia) se debe seguramente a que son bien conocidos por los niños. Veros además un error distinto, agosto por agosto.: se debe sin duda a la similitud que hay en el nombre del mes en ambos idiomas, y a que este tipo de aprendizaje de nomenclaturas memorizadas no es significativo para el niño, y no está aún bien establecido.

Aunque no aparecen errores en inglés a la inversa, de sustitución de <h> por <j>, ya que los niños bien saben que en inglés el grafema <j> corresponde al fonema /g/ porque fueron alfabetizados en inglés, recogeremos un error que se comete por la semejanza del fonema /g/ del inglés, gráficamente <j>, con el fonema /ʝ/ de nuestro español, gráficamente <y> (ej. Jo fui a Disneylandia).

El fonema español /ʒ/ es fricativo alveopalatal sonoro, mientras que el fonema inglés /ʒ/ es africado alveopalatal sonoro. En español no existe un fonema alveopalatal africado, por lo tanto la diferencia entre el inglés y el español reside en este caso en el modo de articulación y no en el punto de articulación como en los ejemplos anteriores. Para el hablante de español, /g/ y /z/ aparecerían como alófonos de un mismo fonema, y de allí su confusión en la ortografía. Este error no es tan generalizado como el anterior. En esta etapa fonológica debe haber niños que emplean el alófono sordo del fonema fricativo alveopalatal [ʒ̥]: la realización sonora en muchos casos nunca se adquiere, están en variación libre. Al diferenciarse pues por dos rasgos del inglés (fricativo/africado, sordo/sonoro), es más fácil discriminar intuitivamente entre /g/ y /z/.

El otro error que recogimos, también de niños de distintos años en distintas ocasiones, es el del fonema /X/ gráficamente <j> sustituido por el grafema <g>. Se trata de una sobregeneralización: para el niño la grafía <g> es igual a la <j> y las usa indistintamente. Este error es, obviamente, propio también de niños monolingües y en este caso podría dudarse que estuvieran aplicando estrategias del inglés. Pero también puede deberse a una sobregeneralización de este tipo: "el fonema que para mí es igual, en inglés se representa por <h> y en español por <j> o por <g>", de ahí que veamos en una misma oración "Junto las valigas". La regla es incompleta, no establece en qué casos se usa una grafía u otra.

El último ejemplo, tomado de una redacción de un niño de 9 años, presenta tres tipos de errores. Por un lado un error típico de un niño monolingüe: la omisión de la <h> en "hay". Por otra parte, mantiene la <h> por <j> en "huegan". El tercer error, o sea "más" sin tilde, sería más difícil de clasificar, ya que es muy común en niños monolingües; pero además, como el inglés no tiene acento escrito, la tilde es una adquisición tardía entre niños bilingües en inglés y español.

#### Bilingüismo DPU/español

Para ejemplificar los errores ortográficos de un bilingüe de frontera, tomaremos la redacción de un niño de Vichadero, de 11 años, 4º grado, nivel sociocultural medio y familia bilingüe (Behares, 1984).

Un día de tarde fuimos a la plasa con el Maestro Lucas. Isimos gimmasia. Los niño\_ estaban felises. Saltamos salto alto y salto largo. Después juçamos el fubol y el vasquebol depues el maestro se fue a sus casa\_ y nosotros seguimos juçando a la pelota. Depués dejamos de juçar ha la pelota y se vujimos aragarnos. Fue un lindo dia y ronpimos un pepetero em unos batio\_viejo\_.

En este corto párrafo podemos encontrar una gran variedad de errores de ortografía. Muchos de ellos son típicos, es decir, los podemos encontrar en niños



monolingües del español, por ejemplo:

- omisión de <h> (isimos)
- aparición de <h> donde no va (ha la pelota)
- <s> por <c> o <z> (plasa, isimos, felises)
- <v> por <b> (vasquebol)
- <n> delante de <p> (ronpimos)
- unión de dos palabras, preposición y verbo (aragarnos)
- omisión de tilde (dia)

Los errores que están subrayados, sin embargo, se explican únicamente debido a su condición de hablante nativo de DPU, puesto que son la aplicación de su intuición lingüística y de su conocimiento de las estructuras morfofonéticas de su lengua materna.

El dialecto tiene las siguientes características:

- posee una regla que permite la aparición de m final de palabra, como en el artículo indeterminado (um) y en la preposición (em);
- no presenta una oposición fonológica distintiva entre la serie sorda y la sonora de las consonantes (jucamos/jugamos, pepetero/bebedoro, vuimos/fuimos);
- presenta una simplificación de la marcación de los plurales en las frases nominales. Sólo el artículo se pluraliza (los niño, unos baño viejo).

Según Behares y Tubino (1984), alrededor de un 20% de los errores que los niños fronterizos cometen al escribir son de este tipo.

## CONCLUSIONES

Cuando un niño aprende a escribir comete "errores", pero estos errores no son meras equivocaciones, sino que son la aplicación de determinadas estrategias fonológicas que luego irá modificando de acuerdo a las normas ortográficas de la lengua. Por ejemplo, si no hay una oposición fonológica que justifique la existencia de un grafera <b> y otro <v>, el niño utilizará cualquiera hasta que aprenda cuándo debe ir uno o el otro.

Cuando un niño bilingüe aprende a escribir, aplica estrategias en base a su experiencia con la lengua materna. Si en español no hay oposición entre /h/ y /X/, un mismo grafera podrá representar a arbos. Como en el programa de inmersión se alfabetiza primero en la segunda lengua, no debe sorprendernos que el niño elija el grafera <h> en vez de <j>, aunque puede aparecer cualquiera de los dos o incluso am-

bos en una misma oración.

Lo mismo ocurre con el niño de frontera. Su percepción fonológica no discrimina p/b, t/d, f/v, k/g, puesto que la oposición de sonoridad que existe en español no es relevante en DPU. Por lo tanto, da lo mismo elegir uno u otro de los grafemas para representar lo que el niño fronterizo percibe como dos alófonos aunque se trate de dos fonemas.

Desde este punto de vista, no podemos hablar entonces de errores, propiamente dichos. Se trata de estrategias que todos los niños aplican y que presentan características distintas en los niños bilingües. A partir de estas estrategias, modificándolas y guiándolas hacia la norma de la lengua que se está enseñando, se puede llegar a superar esos "errores" ortográficos sin hacer que el niño se sienta culpable por cometer errores o incapaz de hacer lo que la maestra espera de él. Si se reconoce el valor que tienen sus esfuerzos por comunicarse gráficamente, el niño sentirá que está más cerca del objetivo, o sea, de escribir como la maestra y los demás adultos.

En el caso del niño bilingüe, además, la aplicación de estrategias fonológicas de una lengua a la otra servirá para que sus maestros puedan orientar no sólo su ortografía sino también su pronunciación (generalmente, la pronunciación de la segunda lengua).

Algo similar ocurre con los errores del tipo "los niño", que demuestran que el niño no conoce la regla morfológica del español que pluraliza todos los miembros de la frase nominal.

No queremos terminar sin agradecer al Lic. Luis E. Behares por permitirnos usar el material recogido por él en la frontera.

---

#### BIBLIOGRAFIA

BEHARES, Luis Ernesto. Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil. Instituto Interamericano del Niño, 1985.

BEHARES, L.E. y Mariela Tubino. "La crisis de alfabetización y el bilingüismo infantil no ñoanificado". Inédito.

SWAIN, Merrill. "Home-School Language Switching", en Jack C. Richards (ed.) Understanding Second and Foreign Language Learning, 1978: 238-250.

TITONE, Renzo. Bilingüismo y educación. Fontanella, Barcelona, 1976.