

LA HISTORIA DE VIDA DE DOS HABLANTES DE INGLÉS CRIOLLO, INGLÉS ESTÁNDAR Y ESPAÑOL

REFLEXIONES EN TORNO A LA RELACIÓN ENTRE BILINGÜISMO SOCIAL
Y BILINGÜISMO INDIVIDUAL¹

JAVIER ENRIQUE GARCÍA LEÓN²
DAVID LEONARDO GARCÍA LEÓN³

Resumen

El presente artículo se propone analizar la vida de dos sujetos bilingües a la luz de los conceptos centrales de la teoría del bilingüismo. Esto con dos propósitos: primero, evidenciar que el bilingüismo debe entenderse como un fenómeno social e individual y, segundo, contribuir a la discusión acerca de la utilidad de la historia de vida como metodología de investigación para los estudios sociolingüísticos. Para ello se ofrecen los postulados más importantes de la metodología utilizada, una descripción del contexto sociolingüístico del país de los hablantes y el análisis cronológico de las historias de vida proporcionadas por dos hablantes de inglés criollo, inglés estándar y español. Finalmente se presentan las conclusiones del ejercicio investigativo.

Palabras clave: bilingüismo, lenguas criollas, historia de vida, contacto de lenguas, sujeto bilingüe

- 1 Le agradecemos al profesor Alberto Abouchaar sus valiosos aportes durante el curso de Introducción al Bilingüismo de la Maestría en lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.
- 2 Licenciado en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante de la maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Docente de Español como Lengua Extranjera en la Universidad Sergio Arboleda. <jaegarciale@unal.edu.co>.
- 3 Licenciado en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante de la maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Docente de Español como Lengua Extranjera en la Universidad Sergio Arboleda. <dalgarciale@unal.edu.co>.

Abstract

This paper seeks to analyze the lives of two bilingual individuals with the aid of the main concepts of bilingualism theory. We have two aims in mind: first, to prove that bilingualism must be understood as both a social and an individual phenomenon and, secondly, to contribute to the debate about the use of life history as a research method in sociolinguistic studies. As a consequence, the most important postulates of the used methodology are offered, as well as a description of the sociolinguistic context of the speakers' country and a chronological analysis of the life histories of these Creole English, Standard English, and Spanish speakers. Finally, the research exercise conclusions are laid out.

Key words: bilingualism, Creole languages, life history, language contact, bilingual individual

Introducción

Para Hamers & Blanc (2000: 6), el bilingüismo es un fenómeno social e individual que puede entenderse a partir de dos conceptos: bilingüidad y bilingüismo. El primero se refiere al estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación. El segundo, por su parte, se entiende como el estado en que se encuentra una comunidad lingüística en que dos lenguas o más están en contacto, lo que ocasiona que muchos de sus miembros sean bilingües. Aunque la bilingüidad y el bilingüismo se podrían estudiar de forma aislada —es decir, cada uno como un fenómeno diferente—, es de notar que ambos trabajan de forma mancomunada, pues en muchas ocasiones ser bilingüe depende del tipo de sociedad en que se encuentre el sujeto. Es el caso de sociedades donde hay diglosia; es decir, donde conviven dos códigos lingüísticos, cada uno con una función definida y un estatus diferenciado. En las comunidades diglósicas existen una variedad alta y una variedad baja; usualmente, la primera se utiliza en contextos formales como la educación y el gobierno, mientras que la segunda es la lengua de la vida diaria (Fishman, 1972: 32). Muchos de los miembros de este tipo de sociedades se constituyen en individuos bilingües dada la imperiosa necesidad de comunicarse en todos los ámbitos.

De este modo, para entender cómo un individuo que tiene acceso a más de un código se convierte en bilingüe, se hace necesario tener en cuenta elementos tanto de carácter individual como social; esto es, no solo se deben identificar y estudiar aspectos cognitivos y psicolingüísticos sino que además es fundamental analizar la influencia que tienen lo sociocultural y lo sociolingüístico. Una manera de evidenciar esta estrecha relación es por medio de la caracterización de una situación de bilingüismo in-

dividual, pues, si bien lo que se hace es describir a un individuo bilingüe, dicha descripción no puede pasar por alto los contextos sociolingüísticos en que dicho individuo ha estado inmerso a lo largo de su vida.

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar la vida de dos sujetos bilingües⁴ a la luz de los conceptos centrales del bilingüismo. Esto con dos propósitos: primero, evidenciar que el bilingüismo debe entenderse como un fenómeno social e individual y, segundo, contribuir a la discusión acerca de la utilidad de la historia de vida como metodología de investigación para los estudios sociolingüísticos. Esperamos que este artículo enriquezca los estudios de bilingüismo que se desarrollan en Latinoamérica y el Caribe, especialmente los que tienen como fin entender cómo se construyen los sujetos bilingües en sociedades donde coexisten lenguas europeas con lenguas criollas.

Metodología

A continuación se presentan los postulados centrales de la historia de vida como metodología de la investigación social y luego los pasos metodológicos utilizados en el presente ejercicio investigativo.

De acuerdo con Mallimaci & Jiménez (2006: 5), la historia de vida puede entenderse como “una epistemología de lo social que considere a cada persona la síntesis individualizada, creadora y activa de una sociedad”; es decir, es una reflexión sobre los aspectos socioculturales partiendo un relato individual. Esta metodología surge como herramienta investigativa opuesta al positivismo imperante, pues las historias de vida retan los conceptos tradicionales de objetividad y verdad universal y ponen en evidencia las relaciones políticas y de poder enmascara-

4 Utilizamos los términos bilingüismo y sujeto bilingüe para referirnos al manejo de dos o más códigos lingüísticos.

das en la investigación social (Dhunpath, 2000: 543-544). Autores como Franco Ferrarotti (1991: 57) consideran que la historia de vida es una profundización en el universo de aquellos valores, representaciones y subjetividades de los sujetos que no se tienen en cuenta en los métodos tradicionales de investigación en ciencias sociales, pues en estos privan los datos y las generalizaciones. El uso de las historias de vida, entonces, permite un pluralismo metodológico que se aleja del monismo imperante en los métodos tradicionales de investigación.

En la historia de vida, el sujeto es considerado una síntesis activa de la realidad social. Esto hace que se desdibuje la distinción tradicional entre lo general y lo particular en investigación. Si un sujeto, a través de su relato, describe los acontecimientos sociales que lo afectan, la brecha entre entender al individuo y a la sociedad desaparece, pues estos dos elementos se entretajan en su relato. Así, la idea de una verdad única pasa a convertirse en una serie de puntos de vista subjetivos, lo que permite una observación más profunda del hecho estudiado, al contrario de lo que sucede en la investigación empírica, donde se utilizan grandes muestras.

Siguiendo a Mallimaci & Jiménez (2006: 12), la historia de vida, además, se basa en un amplio recorrido por la vida de una persona, cuyo hilo conductor son los hechos cronológicos. A través de esta narración, el individuo sintetiza aspectos del contexto inmediato y general, pues al narrar es un mediador entre el investigador y elementos como la familia, los grupos de niños o amigos, las organizaciones sociales, religiosas, políticas y lingüísticas. Por ello, al momento de hacer entrevistas que conduzcan a generar historias de vida es necesario determinar los espacios más importantes de la vida de los individuos, aquellos que funcionan como nodos entre las estructuras y los individuos, lugares en que se enfrentan directamente la práctica individual del sujeto y el sistema social. Así,

a través de lo biográfico se pueden lograr, básicamente, dos objetivos: conocer significados y contextos de significados de lo individual en cuanto parte de lo social e indagar estructuras y normas sociales (Bertaux, 1986: 268). En síntesis, la historia de vida busca conocer en profundidad un determinado fenómeno social en la vida de quienes la viven:

Lo importante en esto es que en la historia de vida de una persona se conoce toda una sociedad no tanto en sus datos, que pueden conocerse de múltiples maneras, sino en las estructuras profundas que constituyen su sentido. Para esto, no hay mejor vía que la “historia de vida”. La “historia de vida” se convierte, así, en todo un enfoque epistemológico para el estudio de las realidades sociales. (Mallimaci & Jiménez, 2006: 12)

Para producir la historia de vida es necesario llevar a cabo una entrevista semiestructurada a profundidad que permita que el entrevistado narre los acontecimientos con la máxima espontaneidad posible. Para Rodríguez (2004: 39), el investigador ha de limitarse a ser el facilitador y provocador del relato. Una vez producido este, el análisis consta de tres etapas: 1) presentar las acciones como una parte etnográfica y como base para interpretar, 2) encontrar los códigos socioculturales de esos hechos y 3) interpretarlos en relación con la teoría (Mallimaci & Jiménez, 2006: 12). El objetivo central no son los datos arrojados por el entrevistado sino su vida como elemento que entreteje lo social con lo individual; por ello, el número de historias de vida no es un elemento primordial para un estudio social específico de este tipo, ya que todo acto individual es la representación de un sistema social en la medida en que no existe sociedad fuera de sus miembros.

La historia de vida, por consiguiente, es una metodología útil para entender la relación entre la lengua y el individuo. Como se afirmó, el sujeto es una síntesis de lo social; es decir que a través de su relato se pueden percibir los elementos histórico-culturales que lo conforman como tal. En el caso del bilingüismo, la historia de vida permite entender cómo concibe el sujeto las lenguas que habla y cómo entiende el contexto sociolingüístico en que se encuentra. Aspectos como las actitudes lingüísticas, el uso de la lengua y el prestigio lingüístico, entre otros, son elementos que se pueden rastrear por medio de la biografía de un hablante. A pesar de su imposibilidad de generalizar, esta metodología es valiosa, pues permite entender los aspectos sociales del lenguaje en la perspectiva de quien los vive.

Para recolectar las historias de vida aquí analizadas, se realizaron dos entrevistas a profundidad que buscaban caracterizar la vida de dos individuos en sus diferentes etapas: infancia, adolescencia y adultez. En dichas fases se tuvieron en cuenta elementos centrales de la adquisición y el desarrollo del lenguaje, como la educación, la familia y el contexto cultural, además de otras esferas de interacción social (véase Anexo). Las entrevistas fueron semiestructuradas, dado que era necesario recolectar información específica sin truncar la narración biográfica; su duración fue, respectivamente, de 4 horas y 45 minutos y de 4 horas y 30 minutos. Es importante mencionar que dichas entrevistas se desarrollaron en tres lenguas: español, inglés estándar caribeño e inglés criollo, lenguas habladas tanto por los entrevistados como por el entrevistador; esto permitió que el informante se sintiera cómodo y expresara libremente sus ideas.

Los entrevistados conocían de antemano el propósito de la entrevista y participaron activamente en la misma. Cabe mencionar que las entrevistas se desarrollaron cara a cara y fueron grabadas con la autorización de los hablan-

tes. La selección de los mismos se debió a dos aspectos principales: 1) el tipo de bilingüismo que presentan, pues ambos individuos son hablantes de una lengua criolla y dos europeas (inglés estándar y español), y 2) la cercanía entre los entrevistados y los investigadores, pues se conocen hace aproximadamente cuatro años, hecho que permitió que el relato de las historias de vida se desarrollara de manera espontánea. Dado que el propósito es analizar la historia de vida de los sujetos bilingües, y siguiendo la perspectiva metodológica aquí planteada, se presentan los hechos de manera cronológica con su respectivo análisis. Las tablas 1, 2 y 3 muestran la información básica de los hablantes, suministrada por ellos mismos.

Caracterización sociolingüística del país de origen de los hablantes

Antes de dar inicio a la caracterización, es necesario comprender la situación sociolingüística del país donde el sujeto ha vivido la mayor parte de su vida, ya que esto nos da luces para comprender mejor su desarrollo como individuo bilingüe. Trinidad y Tobago son dos islas que constituyen la república que lleva ese nombre; estos dos territorios se encuentran en la costa norte de Venezuela y tienen como idioma oficial el inglés. No obstante, su situación lingüística es compleja, debido a los procesos históricos que tuvieron lugar en ellas. La isla de mayor tamaño, Trinidad, se considera un país multilingüe en donde se hablan el inglés trinitario estándar, un criollo intermedio o mesolectal⁵ y, en menor medida, el francés, el

5 Para Pratt-Johnson (2006: 121), la teoría del continuo criollo desarrollada por DeCamp (1971) es útil para describir la situación lingüística de algunos países en donde existen lenguas criollas, especialmente en el Caribe:

At one end of the continuum is the standard English variety, the acrolect, the most prestigious variety spoken. At the other end of the continuum is the basilect, the language variety furthest away from the acrolect. Between the acrolect

español y el bhojpuri, lengua cercana al hindi. En Tobago, por su parte, se presenta solamente un inglés basilectal junto con uno acrolectal y, en menor medida, uno mesolectal (Ferreira, 2001: 10). Para entender esta diversidad es necesario tener en cuenta la situación histórica que dio origen a estas lenguas. Trinidad fue colonia española durante más de tres siglos desde 1498; sin embargo, el español nunca se consolidó como la lengua de la población. Luego la isla pasó a manos de los franceses y se consolidó un criollo de base léxica francesa que durante varias décadas fue la lengua de la mayoría de la población, incluso cuando los británicos tomaron el poder en 1763 en Tobago y en 1797 en Trinidad (James, 2006: 54). Este criollo se impuso en la isla gracias a que los franceses llevaron esclavos ya criollizados de Martinica, Guadalupe y Haití.

En la actualidad, la situación de Trinidad se puede entender como una en donde el criollo inglés y el estándar se mezclan, pues todos los ámbitos sociales están permeados por ambas variedades. Muchos niños aprenden la variedad mesolectal en la casa y es en la escuela en donde tienen mayor influencia del estándar (Youssef, 2002: 89). No obstante, aunque en algunos escenarios solo se habla el estándar, como en el gobierno y en los servicios religiosos, en la mayoría de aquellos se presenta una mezcla o una influencia mutua de los dos códigos. De este modo, en la mayoría de los dominios de la vida se encuentra conviviendo el estándar con la variedad intermedia; en los medios de comunicación y la escuela, por ejemplo, coexisten los dos códigos. Esta situación ha conducido a que los hablantes sean caracterizados como poseedores de una competencia varialingual (Youssef, 1996: 12); es decir, esta competencia le permite al individuo desenvolverse en una sociedad donde coexisten diversos códigos

and the basilect is the mesolect. Many people in the English speaking Caribbean function at the mesolectal level or freely go back and forth along the continuum. De aquí en adelante usaremos ie para referirnos al inglés trinitario estándar e ic para referirnos al criollo mesolectal de base léxica inglesa de la isla.

que no necesariamente compiten sino que conviven en los sujetos y se caracterizan, a diferencia de las situaciones de bilingüismo “clásico”, donde los códigos son claramente diferentes, por compartir rasgos lingüísticos. Este hecho se presenta claramente en la escuela, donde no se demarca claramente el uso del estándar ni del criollo y los hablantes los mezclan continuamente.

Caracterización de los sujetos bilingües

Infancia: hablante 1

Durante sus primeros años de vida, el informante 1 vivió con sus padres y su hermana mayor en un barrio de clase media baja en el área llamada San Juan, específicamente en el barrio Petit Bourg. Su abuela y su tía vivían en la casa conjunta y, aunque tenían interacción constante, la mayor parte del tiempo la pasaba con su hermana o sus padres. De acuerdo con el informante 1, la mayoría de las interacciones comunicativas del hogar se llevaban a cabo en ic (entr. 1, min. 5). Para él, su lengua materna es el criollo, pues sus padres solo dominan esta lengua y fue la que le transmitieron. En esta etapa, el informante, además de estar expuesto al criollo, tuvo una interacción no constante con el *patois* o criollo francés. Esto se debió a que su abuela era de Granada, una isla caribeña donde se consolidó esta lengua. Para el participante 1 era normal escuchar expresiones en esta lengua; sin embargo, el contacto que tuvo con ella fue restringido, hecho que lo llevó a no consolidarla como otra lengua materna. Otro contacto lingüístico mínimo fue con el español, pues su bisabuelo era venezolano y usaba el criollo y el español, este último en menor medida. En definitiva, en esta etapa sus procesos de socialización se llevaron a cabo en ic. Para Hamers & Blanc (2001: 111), el proceso de socialización e interiorización

del lenguaje ayuda a que el niño desarrolle el significado y los esquemas sociales que le permiten usar la lengua y desenvolverse en la sociedad. La socialización significa que el niño es socializado en el uso de lengua al igual que es socializado en la lengua. De esta manera, la lengua criolla mesolectal fue el mecanismo por el cual adquirió los esquemas sociales, lo que hizo que esta lengua se constituyera en su lengua materna.

El informante 1 pasó dos años de guardería en la institución llamada Progressive Kinder Garden. Durante este periodo, la lengua más utilizada siguió siendo el criollo, pues el profesor solamente les hablaba a los niños en esta lengua por desconocer el estándar (entr. 1, min. 12). Este hecho es característico de los países caribeños en donde conviven el IC y el IE; en la mayoría de estos territorios, la estándar es la lengua oficial de instrucción en las instituciones; sin embargo, los estudiantes presentan dificultades en distinguir los dos códigos, hecho que ha llevado a que en el aula la mezcla de códigos sea un fenómeno lingüístico recurrente que algunas veces conlleva un bajo rendimiento académico (Migge et ál., 2010: 11). Al cumplir los cinco años, el informante 1 pasó al San Juan Boys Roman Catholic School para empezar su educación primaria. Allí tuvo su primer contacto con el IE, pues la institución hacía mucho énfasis en “hablar y escribir bien”; es decir, hacerlo en el estándar, que gozaba de mayor prestigio y era la lengua de instrucción. Sin embargo, esta no era la única lengua utilizada en la escuela, pues durante las horas de descanso los estudiantes se comunicaban entre sí en IC e incluso los profesores lo usaban en contextos informales dentro de la institución. De acuerdo con las dimensiones psicológicas de la bilingüidad propuestas por Hamers & Blanc (2000: 26), se podría afirmar que el informante 1 desarrolló su bilingüismo en la infancia, antes de los diez u once años. Para estos autores, el hablante 1 podría considerarse un bilingüe simultáneo, pues tanto el

criollo como el inglés estándar son sus lenguas maternas. Esta bilingüidad, además, puede considerarse endógena, pues –siguiendo a Hamers & Blanc (2000: 26)– las dos lenguas tienen presencia en la comunidad donde vivía el individuo.

Cabe mencionar que, durante los estudios primarios, existía una cátedra dedicada exclusivamente al uso y el aprendizaje del IE. Nunca hubo una clase en que se enseñara el IC. Para el hablante, en su infancia el IC se consideraba una lengua de menor estatus:

Detestaban el criollo, antes y ahora sigue siendo así, para salir adelante, tener buen trabajo, ser importante hay que dominar bien el inglés. Por ejemplo, en la escuela teníamos que hacer fila para ampliar el vocabulario del inglés, pasar al frente del profe y decirle una palabra nueva, si no la sabes, te pegan.⁶ (entr. 1, min. 15)

El informante 1 también afirma haber sentido rechazo por la distinción que se hacía, desde su edad temprana, entre ambos códigos. Para él, los profesores promovían y aceptaban más a aquellos estudiantes que hablaban “bien” y generaban un rechazo tanto a la lengua criolla como a sus hablantes.

El proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura se dio, según el informante 1, entre los siete y los diez años en IE. El proceso de alfabetización fue muy difícil para este sujeto, pues no era capaz de diferenciar entre las “expresiones” que correspondían al IC y al IE. Además, no se permitía escribir como se hablaba. Aunque los materiales didácticos planteaban un contexto caribeño y utilizaban el vocabulario específico de la isla, la gramática utilizada era IE (entr. 1, min. 19). De este modo, es posible afirmar que desde la infancia el informante se vio inmerso en un bilingüismo substractivo o asimilacioncita, pues se debía

6 Dado el objetivo de este artículo, las transcripciones aquí presentadas no incluyen pausas ni repeticiones.

aprender el IE a expensas del IC (Baker, 1997: 219). Este hecho le generó problemas en el proceso educativo, pues el informante no poseía las bases lingüísticas necesarias para adquirir los contenidos escolares. El informante manifestó dicha situación:

Los exámenes en inglés estándar, muy difícil, es como si estuvieras hablando una lengua totalmente diferente, tienes que pensar en el inglés, la gramática es horrible, muy difícil. Ustedes los lingüistas saben, los criollos tienen sus propias reglas, mezclaban mucho, fue un desastre. (entr. 1, min. 40)

A este respecto, las investigaciones en torno a los modelos de educación bilingüe considerarían este tipo de educación como una forma débil de bilingüismo tendiente al monolingüismo; es decir, la enseñanza se da en su totalidad por medio de la segunda lengua con el fin de que el individuo pierda su L1 y asimile la L2.

Aunque, a la luz de la teoría, el informante puede considerarse un bilingüe simultáneo por la edad de adquisición de ambas lenguas, no es del todo claro si es un bilingüe compuesto o coordinado. El primer tipo de bilingüe es aquella persona cuyo sistema lingüístico está compuesto por dos sistemas de signos o códigos que están asociados con un mismo significado —es decir, dos significantes para un significado— mientras que el segundo se caracteriza por tener dos significantes con dos significados diferentes (Hamers & Blanc, 2001: 27). El caso del hablante 1 sería el primero, pues hoy él se considera este tipo de bilingüe; sin embargo, esa diferencia no es del todo clara, pues puede que el bilingüismo sustractivo practicado en la escuela lo haya llevado a un bilingüismo coordinado. Para dilucidar esta problemática es necesario llevar a cabo en el participante estudios cognitivos que nos permitan determinar claramente cuál es su organización cognitiva.

Infancia: hablante 2

El informante 2 afirma haberse criado durante sus primeros años en un barrio de clase media cercano a la capital del país y llamado Belmart. Allí convivió con la familia de su padre por alrededor de un año y medio. Luego se trasladó a Cascade, donde pasó a convivir solamente con su núcleo familiar. Este informante considera que la lengua en que se comunicaban sus padres durante estos primeros años era el IE (entr. 2, min. 7). Sin embargo, es consciente de que muy posiblemente tuvo un contacto directo con el criollo al escuchar a su padre comunicarse con otros. Para él, la lengua del hogar era el IE, en especial porque su madre lo domina bastante bien y le atribuye un gran prestigio. Es importante señalar que, debido a la situación sociolingüística ya descrita, los hablantes de Trinidad presentan diversos niveles de manejo de la lengua estándar; es decir, dependiendo de diferentes factores —como el educativo y la clase social—, los hablantes manejan en menor o mayor grado la lengua estándar y el criollo. Se podría afirmar entonces que, para el entrevistado 2, tanto el estándar como el criollo se consolidaron en esta etapa como sus lenguas maternas, pues aunque para él el estándar fue y es la lengua del hogar, muy posiblemente el contacto indirecto con diferentes hablantes, incluidos sus padres, pudo permitirle adquirir el criollo intermedio trinitario.

El informante también afirma que, durante sus primeros años, sus familiares y sus amigos del jardín infantil le hablaban en IC (entr. 2, min. 14). Esto indica, entonces, que, desde la etapa crítica de la adquisición de lenguas, el entrevistado se vio enfrentado a ambos códigos y tuvo que hacer uso de ellos para comunicarse. Esto permite afirmar que, en cuanto a tiempo de adquisición, el informante puede considerarse un bilingüe temprano simultáneo cuyas lenguas maternas son el inglés estándar y el

criollo mesolectal trinitario (Hamers & Blanc, 2000: 26). Un punto central durante esta etapa es la organización cognitiva por la que pudo pasar el hablante al momento de adquirir las dos lenguas en cuestión. Como él afirma, el jardín infantil fue el lugar donde tuvo más contacto con el *ic*, lo que muy probablemente le permitió consolidar un bilingüismo compuesto, ya que desde sus primeros años estuvo en contacto con ambos códigos.

Esta etapa de la vida del informante presenta algunos retos para las investigaciones en bilingüismo centradas en los desarrollos ontogenéticos, pues, siguiendo a Youssef (1996: 15), cuando se hace referencia a hablantes de lenguas criollas no es posible asignarles de manera tajante definiciones clásicas del bilingüismo. Esto sucede debido a que los códigos en cuestión comparten muchas características lingüísticas —por ejemplo, el léxico— mientras que, en el bilingüismo más “clásico”, los códigos están lingüísticamente separados. De esta manera, se puede afirmar que, en términos de la relación significante-significado, el hablante pudo haber desarrollado un solo significante para dos significados; sin embargo, en su capacidad para diferenciar los sistemas, los hablantes de criollos pueden no pasar por una diferenciación temprana de las lenguas, como afirma la bibliografía: “the capacity of bilingual infants to make an appropriate choice of language in accordance with their interlocutor is also a support of an early language differentiation” (Hamers & Blanc, 2000: 62). Sin embargo, este hecho es cuestionado con hablantes criollos —especialmente trinitenses—, pues en estudios sobre niños de este país se ha evidenciado que “the child grows up learning to mix codes in a multidimensional sociolinguistic space and learning to use the varieties of his/her exposure nondiscretely” (Youssef, 1996: 4). Por tanto, muy seguramente los hablantes criollos y el aquí presentado no muestran una diferenciación temprana de las lenguas adquiridas.

En cuanto a la etapa escolar inicial, el informante 2 estudió en una pequeña escuela privada anglicana para personas de clase media alta, llamada Bishop Anstei Junior School. El hablante sostiene que tanto el *ic* como el *ie* se usaban en la institución, aunque mayoritariamente él hablaba en *ic* con sus compañeros y dejaba el *ie* para comunicarse con los profesores (entr. 2, min. 13). Cabe destacar que, como afirma el entrevistado, no existía una diferencia de uso completamente demarcada entre las dos lenguas en cuestión, pues se podía utilizar el criollo con los profesores en contextos más relajados o incluso en el salón de clases. Lo importante era no afectar el *ie* con elementos del *ic*:

Si hablas a los profes en criollo o cometías errores en inglés estándar ellos te corrigen. Pero si hablas y usas criollo no te corregían al menos que fuera algo que estuviera dañando el estándar. Si empiezas a hablar en estándar y lo *mess up* te corrigen, por ejemplo con *much-many* hay diferencia, usas solo criollo o solo en estándar. Separados. (entr. 2, min. 20)

De esta manera, los espacios de uso no estaban claramente diferenciados para el hablante, pues podía usar ambos códigos en un mismo espacio. El empeño en marcar los códigos como separados en la comunicación puede deberse a que en el sistema escolar las evaluaciones tanto internas como nacionales le dan gran importancia al manejo del *ie* (Winer, 2006: 107). Este hecho es muy importante para la sociedad trinitaria, dependiendo de la clase social a que se pertenezca; en los colegios privados se busca mantener la diferenciación de los códigos, pero esto no se hace de manera tan fuerte y vergonzante como sucede en los colegios públicos, en donde el uso del *ic* se ve como un problema para adquirir el *ie*. De este modo, el bilingüismo del hablante se puede considerar balanceado; esto significa que, debido a los procesos de adquisición de

las lenguas en contacto, el informante 2 maneja los dos códigos con la misma competencia. Además, en relación con el contexto de adquisición, es un bilingüismo endógeno, pues ambos códigos funcionan en la comunidad en que el informante 2 se desenvuelve.

La historia de vida hasta aquí narrada permite hacer algunas afirmaciones en cuanto a la relación entre adquisición de lenguas, individuo y sociedad. En primer lugar hay que destacar que el tipo de bilingüismo que caracteriza a un sujeto está mediado por su posición en la escala social, pues esto determina las redes en que el sujeto se desenvuelve y, por ende, la forma en que se dan los procesos de socialización. Como se evidenció, el primer hablante adquirió la lengua de menor prestigio, el IC, como lengua materna debido a las características sociales de su grupo familiar, mientras que el segundo informante adquirió ambas lenguas de forma simultánea a temprana edad, pues las redes sociales en que se encontraba le permitían tener un contacto más directo tanto con la variedad alta (IE) como con la baja (IC). En segundo lugar, es posible afirmar que los procesos de alfabetización se ven afectados negativamente por la imposición del IE en sujetos cuya L1 es solamente el IC. Mientras que el informante 2 no tuvo problemas en su etapa de alfabetización, pues estuvo expuesto a ambas lenguas a temprana edad, el informante 1 presentó dificultades en los primeros años de su etapa escolar. Siguiendo a Cummins (1981: 59), los niños que son escolarizados en una lengua diferente a la materna ven afectado su proceso escolar en la medida en que no están lingüística ni cognitivamente preparados para afrontar las tareas que impone la escuela. Nuevamente es importante mencionar que, como lo han demostrado diferentes estudios, la enseñanza por inmersión no produce ningún efecto positivo en el desarrollo lingüístico de un individuo.

Adolescencia: hablante 1

El informante 1 pasó durante la adolescencia por un proceso de educación bilingüe sustractivo, impuesto en parte por el fuerte sistema de exclusión creado en Trinidad y relacionado con la imposición del IE. Este informante estudió en tres escuelas diferentes, dependiendo de su capacidad para hablar inglés estándar. Para pasar de una escuela a otra era necesario aprobar una serie de exámenes nacionales escritos en esa lengua. La primera institución a la que asistió el informante se caracterizaba por ser para adolescentes que tenían dificultades con el uso del IE y las matemáticas. Allí se utilizaba el IE como lengua de instrucción y aprendizaje, mientras que en contextos menos formales se hacía uso del IC. El informante 1 hace especial énfasis en cómo se excluía a los adolescentes dependiendo de su nivel de dominio de IE: “Habían dos grupos, unos con dominio bueno de estándar y otros que no podían hablarlo bien, de estos últimos no se esperaba que llegaran muy lejos” (entr. 1, min. 111). A este respecto, Winer (2006: 107) sostiene: “It was assumed by most Caribbean educators and the general public that the road to educational, and therefore political and economic, success of an individual was very much tied to that person’s ability to command a high level of formal standard English”.

En esta institución, el informante tuvo su primer contacto con la tercera lengua: el español. Sin embargo, esta educación no puede concebirse como bilingüe, pues el español no era lengua de instrucción. Para Hamers & Blanc (2001: 321),

bilingual education is any system of school education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages. This definition insists in the use of two

languages as media of instruction; it does not include curricula in which a second language is taught as a subject.

En las siguientes dos instituciones, el Barataria Secondary Comprehensive School y el Politechnic Government School, la situación frente a la lengua criolla no cambió drásticamente. La lengua de instrucción era el IE mientras que el IC no tenía espacio en el currículo y se consideraba una lengua de bajo prestigio. Sin embargo, el cambio de instituciones llevó a que el informante tuviera más contacto con el IE, pues los estudiantes hablaban lo que el informante denomina un “buen inglés”, debido a que procedían de las clases media y alta (entr. 1, min. 122). En definitiva, se puede afirmar que el IC se considera una variedad de bajo prestigio pero se utiliza en casi todas las esferas sociales. En esta etapa de su vida, el hablante puede considerarse un bilingüe simultáneo y balanceado, puesto que adquirió ambas lenguas a edad temprana, antes de la etapa crítica de adquisición. Aunque es posible que en la niñez su competencia en IE fuera inferior a su competencia en IC —hecho que lo convertiría en un bilingüe dominante en IC—, a lo largo de su educación primaria y sobre todo secundaria adquirió una competencia igual a la del IC en IE. Sin embargo, habría que determinar qué efectos tuvo en su IC la educación bilingüe sustractiva a que ha estado expuesto el informante por largo tiempo; cabe mencionar que el informante 1 se considera a sí mismo un bilingüe balanceado.

Adolescencia: hablante 2

El entrevistado estudió en el colegio más prestigioso del país, el Queen’s Royal College. Es una institución privada de corte liberal para familias de clase alta. El informante afirma que allí solo en la clase designada para el aprendizaje del inglés estándar era estricto el uso de esta va-

riedad, pues en las otras asignaturas se permitía usar el *ic* o mezclar ambos códigos (entr. 2, min. 134). En cuanto a la lengua de comunicación con sus docentes, el entrevistado considera que utilizaba un “criollo formal”, es decir un *ie* con vocabulario de criollo. Para él, existe un criollo formal que se diferencia del criollo en la estructura, pues se utiliza mayoritariamente la sintaxis del *ie* y se incluye vocabulario considerado proveniente del *ic*. Este mecanismo comunicativo puede entenderse como la mezcla de códigos que realizan los hablantes bilingües dependiendo de la situación comunicativa en que se encuentren. Esto se debe también, en primer lugar, a la ruptura de la diglosia en la sociedad trinitense, pues tanto el *ie* como el *ic* se usan en cualquier contexto comunicativo, y a la similitud entre los códigos, hecho que impide que algunos hablantes los diferencien claramente (Youssef, 1996: 18).

Como se ha evidenciado, la situación en la secundaria no se diferencia de la que se presentaba en la infancia. Esto quiere decir que este sujeto bilingüe ha usado ambos códigos en un grado similar, lo que lo constituye en un sujeto de bilingüismo aditivo, ya que ambas lenguas se valoran en su contexto. En este punto es importante aclarar que la valoración de ambas lenguas es un hecho de carácter social (Hamers & Blanc, 2000: 56); es decir, el contexto donde creció el informante –familia adinerada de clase media alta– hace que el criollo y el estándar sean lenguas con el mismo prestigio. El entrevistado afirma que durante su etapa escolar fue cuando más contacto tuvo con el *ic* y nunca evidenció situaciones de rechazo hacia esta lengua, como sucede usualmente cuando un criollo coexiste con la lengua europea lexificadora (Migge, 2010: 13). Para él, su tipo de educación y de escuela fue determinante para valorar ambas lenguas.

En cuanto a las dos lenguas extranjeras que maneja el informante, su aprendizaje se dio en la escuela secundaria cuando tenía alrededor de quince años. El entrevistado

afirma haber tomado clases de español y de francés tres horas a la semana, durante cinco años para el español y tres para el francés. En este periodo practicó todas las habilidades comunicativas, aunque en un nivel básico. Es importante destacar el hecho de que en esta etapa, según el entrevistado, gracias al español se hizo más consciente de la estructura del IE, lo que le ayudó a diferenciarlo del IC: “Aprender español me hizo consciente de muchas cosas del inglés, conjugaciones, gramática, nombres de estructuras, etc.; me hizo más consciente del estándar y me ayudó a diferenciar el criollo del estándar, a mirar cosas universales de las lenguas europeas” (entr. 2, min. 168). Como se aprecia, el hecho de aprender dos lenguas en la escuela generó el desarrollo de una conciencia metalingüística que el entrevistado utiliza con sus lenguas maternas, característica positiva que adquieren los sujetos bilingües (Ardila & Ramos, 2007: 215).

Esta descripción permite sostener que el estatus asignado a las lenguas por sus hablantes es central en el tipo de bilingüismo que los sujetos pueden llegar a adquirir. En este proceso, la escuela es determinante, pues, como se mostró para el hablante 1, la baja valoración que tenía el IC en la institución educativa ocasionó una percepción negativa de esta lengua, hecho que pudo haber generado un bilingüismo sustractivo si el hablante hubiera decidido abandonar su lengua materna por el estigma social que representaba. Este hecho ha sido ampliamente estudiado, y se ha llegado a aceptar que, cuando la escuela refuerza una percepción negativa de la L1 y hay un uso exclusivo de la L2 como lengua de instrucción, esta última puede invadir los ámbitos de uso de la primera, haciendo que los hablantes abandonen su lengua materna. Esto se puede entender como un bilingüismo sustractivo tendiente al monolingüismo en L2 (Hamers & Blanc, 2000: 108).

Adultez: hablante 1

El informante ingresó a la universidad a los dieciocho años a estudiar Historia y Español. La lengua oficial en la institución es el *IE*; el criollo, por su parte, se estudia como fenómeno lingüístico pero no se utiliza como lengua de instrucción ni se permite en las aulas. Sin embargo, dado el prestigio que ha venido adquiriendo en el ámbito académico, es común que el *IC* sea reivindicado por algunos profesores y estudiantes. Además, esta lengua es usada en los ámbitos informales de la institución. Aquí, nuevamente, encontramos un bilingüismo sustractivo, pues el *IC* aún no se utiliza como lengua de instrucción en la educación terciaria.

Por otra parte, la decisión de estudiar español se debió a factores motivacionales como el buen desempeño escolar en los últimos grados de la secundaria y a la excelente maestra que tuvo. En promedio, estudia seis horas de español como lengua extranjera con profesores nativos de diferente procedencia. Esto lo ha llevado a estar en contacto con una gran variedad dialectal: español colombiano, cubano, venezolano y peninsular. En este contexto podemos hablar de un bilingüismo aditivo, pues el aprendizaje del español no se da en detrimento del *IC* ni del *IE*, ya que el propósito de aprender esta lengua no es reemplazar ninguna de las dos. Por el contrario, dicho aprendizaje lo ha llevado a desarrollar habilidades propias de un sujeto bilingüe: una mayor conciencia metalingüística, mayor creatividad con el lenguaje y mayor adaptación al pensamiento divergente (Hamers & Blanc, 2001: 89). Al respecto, el informante afirma:

El español me ha servido para valorar el criollo más. Veo bien la distinción entre el criollo y el estándar, me ha facilitado aprender mi propia lengua, inglés estándar, la que supuestamente hablamos bien. Me hizo valorar el criollo porque hablamos así, tan chévere,

me hizo mejorar el estándar por aprender las reglas gramaticales. (entr. 1, min. 195)

De este modo se puede afirmar que la competencia subyacente⁷ en el hablante no solo funciona de la lengua materna a la segunda lengua sino que también puede ir en la dirección contraria, de la L2 a la L1. Al informante 1, el aprendizaje de español (L3) le ha servido para entender mejor sus lenguas maternas: el IC y el IE. Sería importante llevar a cabo estudios más rigurosos sobre cómo se desarrolla esta competencia en hablantes de criollo e IE, ya que, como afirma Youssef (1996: 14), no es claro del todo si los hablantes de criollo son capaces de distinguir esta lengua del estándar o si simplemente las consideran como un único código.

Otro punto importante en su historia de vida fue la experiencia como profesor asistente de inglés en Colombia. El informante narra que, durante este tiempo, muchas personas le pedían que cambiara su acento trinitario por uno norteamericano al enseñar IE (entr. 1, min. 203); esto lo llevó a pensar que su variedad dialectal era subvalorada y asociada a lenguas de menor prestigio, como el inglés criollo jamaicano. A este respecto, Hamel (2008: 75) afirma que existen dos tipos de bilingüismo: uno vertical y uno horizontal. El primero se da cuando se dominan dos lenguas que comparten el mismo estatus; por ejemplo, francés y español. El segundo tipo, por su parte, aparece cuando los individuos aprenden lenguas de diferentes niveles jerárquicos determinados por el prestigio; por ejemplo, quechua y español. Al usar estas categorías en la descripción del hablante 1, se puede afirmar que posee un bilingüismo horizontal debido a que aprendió una lengua, el español, que posee tanto prestigio como una de sus lenguas maternas, el IE. No obstante, algunos sujetos

7 Este término fue acuñado por Cummins (1978: 142) para referirse a la capacidad de los individuos de transferir las habilidades cognitivas adquiridas en su lengua materna a la lengua meta.

consideran que la variedad dialectal del IE que posee el hablante no es prestigiosa. Este hecho reafirma la idea de que la percepción individual que un sujeto tiene sobre sus lenguas no necesariamente es compartida por la comunidad en cuyo seno se encuentra.

Adulthood: hablante 2

La educación terciaria del informante 2 se llevó a cabo en la misma institución del hablante 1. El entrevistado realizó dos carreras: Estudios Latinoamericanos y Español, este último durante tres años con una intensidad de seis horas a la semana. Al igual que el informante 1, el hablante 2 estuvo expuesto a diferentes variedades del español, hecho que lo condujo a construir algunas actitudes lingüísticas frente a la variedad cubana y colombiana. Concibe la primera, por ejemplo, como una variedad con “colorido”, debido a la relación entre la personalidad de la docente y las características fonéticas de ese dialecto. Por otra parte, asocia la variedad colombiana con el aburrimiento y con la neutralidad; para el informante 2, este dialecto es difícil de imitar, ya que “es como un estándar en donde no es posible identificar unas características propias” (entr. 2, min. 197). A la par, el informante considera que el aprendizaje de esta lengua extranjera le resultó benéfico, ya que le permitió conocer otras culturas y entender mejor el funcionamiento de las lenguas. Se podría afirmar, siguiendo a Hamel (2008: 75), que el bilingüismo de este informante, en relación con la lengua extranjera aprendida, es horizontal en la medida en que el IE y el español cuentan con un buen prestigio en el mercado lingüístico. Sin embargo, si se tomara como referencia el IC —y no el IE —, el del sujeto sería un bilingüismo vertical, puesto que, en la jerarquía de las lenguas según su estatus propuesta por Hamel (2008: 66), el español se encuentra mejor posicionado que cualquier lengua criolla.

Por otra parte, el informante 2 considera que la universidad donde estudió tiene como idioma oficial el IÆ; sin embargo,

los administrativos creen que hablan estándar, y tratan, pero en realidad no. Creo que en Trinidad, el estándar es el *way up, it is a sign of having a certain level of education*. Así es como se ve. *By saying that oppositely the Creole is at the other end, Creole is underdeveloped*. Creo que cuando la gente es *proper* es cuando la gente trata de hablar estándar; tienes que hablar apropiadamente, si hablas criollo está bien, pero si hablas estándar, *do it properly!* (entr. 1, min. 215)

Como se evidencia, para el hablante existen, culturalmente hablando, unas asociaciones claras frente a los dos códigos que menciona. El IÆ tiene un prestigio más alto y lo ve como una manera de ascender socialmente mientras que asocia el IC con el atraso. Para el informante 2, es necesario mantener una distinción entre los códigos en el momento de usarlos; la lengua que se debe cuidar es el IÆ, pues en repetidas ocasiones durante la entrevista afirmó que no se debe *mess up* ('estropear') este idioma; no obstante, nunca afirmó que el IC pudiera ser "estropeado" por el IÆ. En síntesis, revela una actitud lingüística negativa y poco abierta frente al criollo, pues, aunque lo valora como lengua materna, también lo concibe como un elemento dañino cuando entra en contacto con la variedad estándar. Siguiendo a Migge (2010: 4), alcanzar niveles altos de dominio del estándar, por consiguiente, sin interferencias del IC, ha sido un requerimiento lingüístico-cultural necesario para el ascenso social en el Caribe, lo que hace que "most people assign low overt prestige to pidgins and creoles and focus all of their efforts on the mastery of the European language".

En relación con la adultez de los informantes, es posible afirmar que el aprendizaje de español los posiciona en una escala superior en la jerarquía de las lenguas según su

estatus. Además, el aprendizaje de la L3 no ha generado, hasta el momento, detrimento del IC ni del IE, hecho que lleva a concluir que en ambos sujetos se trata de un bilingüismo aditivo. Dicho tipo de bilingüismo se caracteriza, a la vez, por depararles beneficios cognitivos y sociales a los informantes. Los primeros se refieren a la conciencia metalingüística que desarrollaron y que les permite tener un mejor entendimiento de los códigos lingüísticos que manejan; los segundos se basan en las futuras ganancias que podrían adquirir al haber aprendido una lengua con prestigio: por ejemplo, conseguir un mejor empleo y tener acceso a un mayor número de fuentes de información.

Conclusiones

Estudiar la vida de los sujetos bilingües es importante en la medida en que permite entender situaciones reales de bilingüismo a partir de una perspectiva individual y social, no necesariamente mediada por la investigación empírica. Con base en este análisis se puede afirmar que constituirse en alguien bilingüe depende en gran medida de factores educativos y sociales que propician el desarrollo de esta condición. En el caso del primer hablante, tenemos a un bilingüe balanceado en IC e IE que sufrió un proceso educativo de bilingüismo sustractivo; sin embargo, esto no lo llevó al monolingüismo en IE. Además se pudo caracterizar como un bilingüe tardío por adquirir su L3 luego de la etapa sensitiva de adquisición. No obstante, la adquisición de la tercera lengua se dio por medio de un bilingüismo aditivo que generó aspectos positivos como el desarrollo de una conciencia metalingüística. El hablante 2, por su parte, puede considerarse un bilingüe balanceado en IC e IE. El proceso de adquisición de ambas lenguas, a diferencia lo ocurrido con el hablante 1, fue aditivo, dado su contexto social y educativo; no aprendió el IE con el fin de sustituir el IC. La tercera lengua también le deparó beneficios cognitivos al informante 2, puesto que le permitió entender mejor el funcionamiento de sus primeras lenguas. Cabe mencionar que, aunque ambos hablantes adquirieron sus lenguas en un medio social similar, la isla de Trinidad, su contexto inmediato y las redes sociales a las que tuvieron acceso los formaron como sujetos bilingües diferentes. Para el segundo hablante, tanto la lengua criolla como el estándar contaban con el mismo estatus, al menos en su círculo social, hecho que lo llevó a considerarlas ambas como lenguas valiosas. Por su parte, el informante 1 sufrió un tipo de discriminación lingüística que lo llevó, en algunos años de su vida, a considerar el criollo como un problema para ascender socialmente.

La historia de vida de dos hablantes de inglés criollo, inglés estándar y español

Por último, vale la pena mencionar que el uso de la historia de vida como metodología de investigación para el estudio de sujetos bilingües permite una comprensión cercana de lo que significa constituirse como tales. A partir de ella se pueden analizar aspectos sociales, individuales y culturales que influyen en el bilingüismo, especialmente en contextos donde las lenguas en contacto no cuentan con el mismo prestigio. Esperamos que se generen más ejercicios investigativos a partir de esta metodología para que se comprendan mejor aspectos como la construcción de la identidad y la apropiación de la cultura en sujetos multilingües.

Bibliografía

- ARDILA, A. & RAMOS, E. (2007) "Bilingualism and cognition: the good, the bad, and the ugly of bilingualism," in Ardila, A. & Ramos, E. (eds.) *Speech and Language Disorders in Bilinguals*, New York: Nova Science Publishers, pp. 213-234
- BAKER, C. (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid: Cátedra
- BERTAUX, D. (1986) "L'Imagination méthodologique", *Revista Internacional de Sociología*, 44, 3: 265-275
- CUMMINS, J. (1978) "Bilingualism and the development of linguistic awareness," *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9: 139-149
- (1981) *Bilingualism and Minority Language Children*, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education
- Decamp, D. (1971) "Introduction: The study of pidgin and Creole languages," in Hymes, D. (ed.) *Pidginization and Creolization of Languages. Proceedings of a conference held at the University of the West Indies. Mona, Jamaica, April 1968*, London: Cambridge University Press, pp. 13-39
- DHUNPATH, R. (2000) "Life history methodology: 'narradigm' regained", *Qualitative Studies in Education*, 13, 5: 543-551
- FERRAROTTI, F. (1991) *La historia y lo cotidiano*, Barcelona: Península

- FERREIRA, J. (2011) “The Sociolinguistic Situation of Trinidad & Tobago” <vsites.unb.br/il/liv/crioul/textos/ferreira.htm> (consultado: 10/10/2011)
- FISHMAN, J. (1972) *The Sociology of Language. An interdisciplinary social science approach to the study of language in society*, Madrid: Cátedra
- HAMERS, J. & BLANC, M. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press
- JAMES, W. (2006) “Phonological signatures of Tobagonian speech in Trinidad and Tobago,” in Simmons-McDonald, H. & Robertson, I. (eds.) *Exploring the Boundaries of Caribbean Creole Languages*, USA: University of the West Indies Press, pp. 50-57
- MALLIMACI, F. & JIMÉNEZ, B. (2006) *Historias de vida y método biográfico. Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa
- MIGGE, B.; LEGLISE, I. & BARTENS, A. (2010) “Creoles in education,” in Migge, B.; Leglise, I. & Bartens, A. (eds.) *Creoles in Education*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-30
- PRATT-JOHNSON, Y. (2006) “Teaching Jamaican Creole-speaking students,” in Nero, S. (ed.) *Dialects, Englishes, Creoles and Education*, London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 119-136
- RODRÍGUEZ, W. (2004) “Las historias de vida en las ciencias sociales: más allá del uso”, *Revista Internacional de Filosofía Latinoamericana y Teoría Social*, 25: 35-50

- WINER, L. (2006) "Teaching English to Caribbean English Creole-speaking students in the Caribbean and North America," in Nero, S. (ed.) *Dialects, Englishes, Creoles and Education*, London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 105-118
- YOUSSEF, V. (1996) "Varilingualism: the competence underlying code-mixing in Trinidad and Tobago," *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 11, 1: 1-22
- (2002) "Case study issues of bilingual education in the Caribbean: the cases of Haiti and Trinidad and Tobago," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 3: 82-193

TABLAS

Nombre completo:	Hablante 1
Edad	22
Género	Masculino
Ocupación	Estudiante universitario de tiempo completo (Historia y Español)
Grado de escolarización	Universitario
Lugar de nacimiento	Trinidad y Tobago, Indias Occidentales
Lenguas que habla	Inglés estándar Inglés criollo Español

Tabla 1. Información personal del hablante 1

Nombre completo:	Hablante 2
Edad	22
Género	Masculino
Ocupación	Docente de inglés
Grado de escolarización	Universitario
Lugar de nacimiento	Trinidad y Tobago, Indias Occidentales
Lenguas que habla	Inglés estándar Inglés criollo Español Portugués

Tabla 2. Información personal del hablante 2

Lenguas	Hablante 1	Hablante 2
Maternas:	Inglés criollo Inglés estándar caribeño	Inglés criollo Inglés estándar caribeño
Extranjeras:	Español	Español Portugués

Tabla 3. Lenguas habladas por los informantes

ANEXO

Historia de vida de un sujeto bilingüe Entrevista semiestructurada

Fecha: _____

Ciudad: _____

Entrevista No. _____

Nombre entrevistador: _____

Nombre informante: _____

Preguntas de información personal

1. Nombre completo:
2. Fecha de nacimiento:
3. Edad:
4. Género:
5. Ocupación:
6. Grado de escolarización:
7. Lugar de nacimiento (Cuéntenos algunas generalidades de este país-lengua):
8. Países que ha visitado:
9. Lenguas que habla (puntear de 1 a 10 su desempeño en la lengua):

Lenguas en contacto y bilingüismo, 4

Lengua

Habla

Escucha

Escribe

Lee

10. Miembros de la familia

11. Escolaridad Familiar

Infancia

Cuéntenos acerca de su infancia

1. ¿Qué lenguas se usaban en su casa?
2. ¿Para qué funciones se usaba cada lengua?
3. ¿Qué miembros de la familia usaban qué lengua?
4. ¿Qué lengua hablaba usted con sus amigos, con sus padres, con otros familiares?
5. ¿Algún miembro de su familia hablaba en una lengua diferente a la suya?

Infancia-escuela

Cuéntenos de su vida en la escuela

1. ¿Dónde estudió?
2. ¿Qué tipo de colegio era?
3. ¿Cuál era la lengua oficial de la institución?
4. ¿En qué lengua les hablaba a sus profesores?
5. ¿En qué lengua les hablaba a sus compañeros-amigos?
6. ¿Qué actitudes había sobre estas lenguas en la escuela?
7. ¿Qué lenguas extranjeras se estudiaban?
¿Con qué intensidad horaria?
8. ¿En qué lengua aprendió a leer y a escribir?
9. ¿A qué edad?
10. ¿Recibía ayuda de sus padres con los trabajos escolares?
¿En qué lengua?
11. ¿Los exámenes o evaluaciones en qué lengua estaban?
12. ¿Cómo era su desempeño escolar?

Adolescencia

Cuéntenos de su vida en la secundaria

1. ¿Dónde estudió?
2. ¿Qué tipo de colegio era?
3. ¿Cuál era la lengua oficial de la institución?
4. ¿En qué lengua les hablaba a sus profesores?
5. ¿En qué lengua les hablaba a sus compañeros-amigos fuera y dentro de la escuela?
6. ¿Qué actitudes había sobre estas lenguas en la escuela?
7. ¿Qué lenguas extranjeras se estudiaban? ¿Con qué intensidad horaria?
8. ¿Desde qué nivel se empezó a estudiar?
9. ¿Los exámenes o evaluaciones en qué lengua estaban?
10. ¿Cómo era su desempeño escolar?

Adulthood

Cuéntenos de su vida en la universidad

1. ¿Dónde estudió?
2. ¿Qué carreras estudió? ¿Por qué?
3. ¿Cuál era la lengua oficial de la institución?
4. ¿En qué lengua les hablaba a sus profesores?
5. ¿En qué lengua les hablaba a sus compañeros-amigos?
6. ¿Qué actitudes había sobre estas lenguas en la escuela?
7. ¿Qué otras lenguas extranjeras estudió? ¿Con qué intensidad horaria?
8. ¿Los exámenes o evaluaciones en qué lengua estaban?
9. ¿Cómo era su desempeño escolar?
10. ¿Participaba en otras actividades donde usara las lenguas extranjeras?
11. ¿Qué otras cosas hacía para mejorar su nivel de lenguas?
12. ¿Cuánto tiempo estudió español? ¿Qué variedades tuvo contacto?
13. ¿Qué variedad le gusta más?
14. ¿Qué dificultades tuvo aprendiendo lenguas?
15. ¿Qué piensa de la cultura de las lenguas que aprendió?
16. Vida en Colombia

Cuéntenos de su vida laboral

1. ¿Dónde trabajó?

2. ¿Qué tipo de trabajo era?
3. ¿Cuál era la lengua oficial de la institución?
4. ¿Qué funciones desempeñaba? ¿En qué lengua?
5. ¿En qué lenguas les hablaba a sus compañeros de trabajo?
6. ¿Usaba sus lenguas extranjeras en el trabajo?

Cuéntenos de su vida laboral actual

1. ¿Dónde trabaja?
2. ¿Qué tipo de trabajo es?
3. ¿Cuál es la lengua oficial de la institución?
4. ¿Qué funciones desempeña? ¿En qué lengua?
5. ¿En qué lenguas habla a sus compañeros de trabajo? ¿A sus alumnos?
6. ¿Usa otras lenguas en el trabajo?
7. ¿Cómo ha cambiado su vida vivir en un país hispanohablante?
8. ¿Ha tenido dificultades en adaptarse lingüísticamente a Colombia?

