

ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Núm. 26 - 1982 (1)

EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA
LENGUA DESDE UN PUNTO DE VISTA
PSICOLÓGICO

MIQUEL SIGUAN I SOLER

Departamento de Psicología General
Universidad de Barcelona

Miquel Siguan
Departamento de Psicología General
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Avda. de Chile, s/n.
Barcelona-28

Aprendizaje de la primera lengua

Para estar en condiciones de comprender los mecanismos psicológicos del aprendizaje de una segunda lengua sería preciso que entendiésemos previamente el modo de adquisición de la primera lengua o sea el modo cómo el niño empieza a hablar. La verdad es que a pesar de los grandes esfuerzos desplegados desde hace un siglo y especialmente en los últimos veinte años y a pesar del interés de los resultados conseguidos, nuestro conocimiento de la génesis y de los primeros desarrollos del lenguaje infantil continúa siendo muy insuficiente. Parece de todos modos que al menos podemos decir lo siguiente: Desde las primeras semanas de su vida el niño se comunica con los que le rodean por un sistema de gestos progresivamente más complejo y adecuado para cubrir sus necesidades. Pero pasado el segundo semestre añade a este sistema gestual unos elementos verbales recibidos de sus interlocutores y que para el niño han adquirido un significado en su contexto gestual. Así el gesto de pedir o de ofrecer hecho por un adulto se acompaña sistemáticamente de las palabras «dame» o «toma» hasta que el niño entiende la palabra incluso sin ir acompañada del gesto en el adulto y es capaz de utilizarla acompañando a sus propios gestos. Otras palabras se hacen significativas por las experiencias a las que acompañan: «quema», «bueno» (gusto agradable). Otras finalmente y son las más características designan objetos: «perro» o acciones: «corre», «duerme» y aunque acostumbran a aprenderse acompañando un gesto —el gesto indicativo de la mano y el dedo extendido— su uso implica un cierto conocimiento del objeto y de la acción designada. O sea que para que el niño utilice la palabra «pelota», para que la palabra sea significativa para él, necesita haber alcanzado un cierto nivel de conocimiento del objeto que llamamos pelota, como algo que permanece con unas características propias y en relación con ciertos esquemas de acción y ciertas relaciones espacio temporales.

Al mismo tiempo que el niño se hace capaz de utilizar palabras significativas empieza a utilizar palabras unidas entre sí, «perro malo», «reloj mamá», «nene duerme» de tal modo que al unirse el conjunto adquiere un nuevo significado que no consiste en la suma de los significados aislados. «Reloj mamá» no significa «reloj» y «mamá» sino el «reloj de mamá».

Igual como la comprensión de las palabras significativas aisladas también la comprensión de las uniones de palabras implica alguna operación mental sobre la realidad: el distinguir el objeto de sus cualidades o características, el distinguir entre la acción y el sujeto de la acción.

A partir de esta etapa inicial la adquisición del lenguaje progresa simultáneamente en dos direcciones principales: semántica y morfosintáctica.

En el aspecto semántico no sólo se enriquece el vocabulario sino que se complica pues los significados adquieren relaciones lógicas entre sí, por ejemplo, la palabra «perro» se aplica a determinados objetos y la palabra «animal» a estos objetos y también a otros. El significado de «perro» incluye el ser animal. Otras palabras en cambio, así «mayor», «antes», implican el conocimiento de ciertas relaciones objetivas en la realidad.

En el aspecto morfosintáctico el progreso se produce por la sucesiva asimilación de reglas cada vez más complejas. El aprendizaje de las reglas, por ejemplo las que rigen el uso de las marcas del singular y del plural en una lengua determinada, supone ser capaz de distinguir en la experiencia de los objetos la unidad de la pluralidad, lo que requiere un cierto tipo de conocimiento de la realidad, y advertir que los demás cuándo hablan expresan esta distinción en forma lingüística, por ejemplo, variando las terminaciones.

O sea que tanto en el aspecto semántico como en el morfosintáctico el progreso ocurre en una doble dimensión: progreso en el análisis y conocimiento de la realidad, y progreso en el uso de unas reglas lingüísticas para expresar la realidad entendida.

El ejemplo de las marcas del singular y del plural es todavía excesivamente sencillo. En nuestras lenguas indoeuropeas el niño aprende las desinencias que indican el número (singular y plural), simultáneamente con las que indican el género y en las lenguas que se declinan con las que indican el caso y en estrecha relación con el uso de los artículos, o sea que aprende a la vez un conjunto complejo de reglas solidarias entre sí. Todas ellas, como ya decía para las reglas del singular y del plural, implican un análisis de la realidad objetiva o de las convenciones lingüísticas sobre la realidad (el género de los objetos es perfectamente arbitrario) e implica un aprendizaje de las reglas lingüísticas para expresar verbalmente el resultado de estos análisis. Pero las peculiaridades del análisis y su traducción en reglas distintas no coincide en las distintas lenguas. Así las reglas morfosintácticas del artículo determinado e indeterminado no sólo son distintas en francés y en inglés, o incluso en francés y en español, sino que también son distintas las categorías de indeterminación que expresan. Y con un ejemplo más simple, hay lenguas que distinguen el singular y el plural y lenguas que añaden a esta distinción el uso del dual, categoría de la realidad objetiva fácilmente identificable con una marca lingüística propia.

Por tanto los límites entre el análisis intelectual de la realidad y la expresión lingüística varían con las lenguas e incluso distintas lenguas condicionan análisis no del todo coincidentes.

Volviendo a los aprendizajes infantiles digamos que el niño ha de deducir las reglas del uso que de ellas hacen los que le rodean y que esta deducción se efectúa a la vez entendiendo mejor el significado de las expresiones oídas y ensayando la producción de expresiones propias, proceso que puede estudiarse expe-

rimentalmente, pero que en todo caso hay que insistir en que es activo. El niño sólo aprende el valor de las reglas usándolas e incluso la comprensión sólo mejora a través de la producción.

Si a lo largo de los párrafos anteriores he insistido, de acuerdo con Piaget, en que la adquisición y el desarrollo del lenguaje suponen un conocimiento previo de la realidad y por lo tanto un desarrollo de la actividad intelectual creo también y en esto me separo de Piaget que desde el primer momento el lenguaje estimula y facilita el desarrollo intelectual.

Digamos para terminar estos comentarios a la adquisición de la primera lengua que el lenguaje que originariamente es un medio de comunicación poco a poco se va interiorizando no sólo para recordar y prever comunicaciones —para imaginar diálogos— sino como correlato y guía de la acción y finalmente como soporte de las operaciones intelectuales. O sea que el pensamiento del niño, como el del adulto, tiene en parte forma verbal.

Aprendizaje simultáneo de dos lenguas

Hay niños que por sus circunstancias familiares o sociales se encuentran desde la primera época de su vida y por tanto en la época en que aprenden a hablar en contacto con dos lenguas, bien en contextos personales o locales claramente diferenciados, bien usadas indiferentemente por los que le rodean.

Un niño en estas circunstancias empieza a producir sonidos, a realizar ejercicios fonatorios del mismo modo que cualquier otro niño pero cuando empieza a imitar los sonidos que oye no sólo imita sonidos correspondientes a los dos sistemas fonéticos, y así adquiere los sonidos de los dos, sino que tiende a mantenerlos separados de manera que puede distinguirse cuándo está emitiendo sonidos de un sistema y cuándo de otro.

Aunque los sistemas fonéticos se separen muy pronto, la adquisición de las primeras palabras se hace en forma indiferenciada. El niño aprende palabras en una lengua y en la otra y las usa indiferentemente en cualquier ocasión. Incluso si aprende la misma palabra en dos lenguas distintas: «*eau*» y «*water*» puede usarlas en los dos contextos y podemos suponer que para él tienen significados distintos. El hecho de que en esta primera edad las palabras tienen para el niño un significado vago y cambiante contribuye a esta indiferenciación entre los dos sistemas. Podemos decir que hasta aquí para el niño no hay dos sistemas sino uno solo.

Pronto sin embargo, observamos que cada vez más el niño en cada situación concreta sólo utiliza palabras de una lengua o de la otra y que tiende por tanto a mantener separados los dos sistemas lingüísticos. Es posible que en un primer momento la separación esté simplemente inducida por motivos fonéticos —el niño mantiene unidas las palabras que utilizan fonemas del mismo sistema y en cada situación utiliza unas u otras según la fonética del interlocutor.

Pero pronto es evidente que la separación se da también a nivel de los significados. El niño para expresar el mismo deseo o para designar el mismo objeto lo hace en una u otra lengua según la situación y el contexto lingüístico. Y pronto también es claramente consciente de esta dualidad de sistemas lingüísticos que utiliza, cuando nos pide la traducción de una palabra o cuando advierte que su interlocutor conoce una lengua pero no la otra. Comprobaciones de este tipo las encontramos ya a los tres años.

La relativa independencia de los dos sistemas y la posibilidad de pasar de uno a otro para expresar el mismo mensaje —la posibilidad de la traducción— demuestra que tanto a nivel de las palabras aisladas como de las combinaciones de palabra los dos sistemas tienen algo en común.

En cuanto al significado de las palabras: una misma palabra «*balle*» y «*ball*» aprendida en situaciones distintas puede conllevar percepciones y por tanto imágenes distintas; una pelota era grande y roja, la otra pequeña y azul, con la una se jugaba al aire libre, con la otra en el interior de una habitación... el «*chien*» con el que se aprendió la palabra en la ciudad pudo ser un perro de salón y los «*dogs*» conocidos en el campo perros de caza. Estas diferentes connotaciones de las palabras que resultan de las diferencias en las experiencias en las que se aprendió la palabra, traducidas en imágenes e incluso en tonalidades afectivas, continuarán acompañando a las palabras a lo largo de toda la vida y distinguirán un sistema lingüístico de otro. Pero el significado de las palabras como hemos visto al referirnos al aprendizaje de la primera lengua no puede reducirse a estas connotaciones sino que alude a características generales y fundamentales del objeto —el hecho de que sea esférico y se pueda hacer botar en el caso de la pelota, el hecho de que tenga cuatro patas y se mueva y esté vivo y el hecho de que se le pueda llamar animal como al gato pero a diferencia de una piedra en el caso del perro —características descubiertas en una actividad cognoscitiva en definitiva intelectual. Cuando el niño las ha descubierto para el objeto nombrado en una lengua no necesita volver a descubrirlas para el objeto nombrado en la otra.

Algo parecido puede decirse para el aprendizaje de reglas morfosintácticas. El niño aprende independientemente las reglas correspondientes en cada lengua, aprende por un lado la formación del plural en inglés y por otro en francés. Pero he dicho que este aprendizaje implica el descubrimiento de la diferencia en la realidad entre la unidad y la pluralidad y el descubrimiento de que los que hablan expresan esta diferencia por medio de marcas verbales. A partir de aquí es posible aprender las reglas de las terminaciones del plural en una lengua determinada. En el caso del niño que aprende a hablar en dos lenguas el aprendizaje de las reglas tiene que hacerlo por separado en cada lengua, pero en cambio el reconocimiento de la diferencia entre unidad y pluralidad y el advertir que esta diferencia se expresa lingüísticamente es un conocimiento que se alcanza a la vez en los dos contextos lingüísticos y que en definitiva es independiente de ellos.

Es cierto, como ya he dicho, que la distinción entre elaboración intelectual de la realidad y elaboración lingüística no es tan clara como el ejemplo de las reglas

del plural puede dar a entender. Las distintas lenguas no sólo tienen reglas morfosintácticas distintas sino que implican distintos análisis cognoscitivos de la realidad.

¿Cómo se delimita en el caso de dos lenguas concretas la base cognoscitiva que es común a las dos y lo que es específico de cada una de ellas en una regla determinada?

¿Cómo influye esta delimitación en su aprendizaje en las dos lenguas?

Para poder contestar a estas preguntas deberíamos contar con estudios experimentales como los que he citado para el aprendizaje del uso de los artículos determinados o indeterminados en francés, pero tomando como sujetos niños que aprenden a hablar en dos lenguas que tengan para su uso reglas claramente distintas.

Los temas de investigación son fáciles de imaginar: entre los primeros estarán las reglas para distinguir los casos si una de las lenguas se declina y la otra utiliza preposiciones, el uso de las formas de pasado de los verbos si las dos lenguas no tienen el mismo sistema de tiempos, el uso del artículo determinado ante los nombres propios si una de las lenguas (como ocurre en el italiano y el catalán) lo utiliza y la otra no, el uso del género y de otras particularidades de los pronombres cuando son distintas en las dos lenguas.

Entiendo que esta es una línea de investigación importante que en los próximos años deberá cultivarse intensamente. Por razones fáciles de imaginar los estudios serán tanto más interesantes cuanto más alejadas entre sí estén las dos lenguas que el niño empieza a hablar al mismo tiempo. Más ilustrativos si el niño aprende a hablar en castellano y en inglés que si lo hace en castellano y en catalán y más ilustrativo todavía si lo hace en castellano y en euskera, ya que el euskera no pertenece al tronco de las lenguas indoeuropeas.

Desde mi punto de vista estos estudios deberían confirmar la opinión de que el lenguaje tiene una base cognitiva que en parte es común a todo lenguaje verbal y en parte está condicionado por las estructuras lingüísticas propias de cada lengua.

Esta base cognitiva es la que constituye fundamentalmente el pensamiento incluso si normalmente se expresa en forma verbal —lenguaje interiorizado. Y esta base común es la que hace posible que el bilingüe traduzca su pensamiento de una lengua a otra. Incluso si la traducción resulta difícil o insatisfactoria.

Si a nivel del pensamiento podemos hablar de un proceso intelectual común, a nivel lingüístico se trata de dos sistemas no sólo distintos sino funcionando independientemente. Mientras el bilingüe conversa o imagina en una lengua determinada, sólo se le presentan elementos y estructuras correspondientes a la lengua que está utilizando. Como si el otro registro lingüístico estuviese reprimido.

La capacidad de mantener separados los dos registros y la capacidad de pasar del uno al otro rápidamente y totalmente es lo que caracteriza al bilingüe y el niño que aprende a hablar en dos lenguas presenta estas particularidades antes de los cuatro años, antes por tanto de que domine plenamente las estructuras principales de las dos lenguas.

A pesar de que en el niño bilingüe los dos sistemas lingüísticos se mantengan separados e independientes la verdad es que con más o menos frecuencia se producen entre ellos interferencias de distintos tipos: fonéticas, semánticas, morfosintácticas.

Algunas de las interferencias que encontramos en el lenguaje del niño no las produce él sino que las recibe del lenguaje de los adultos. En un territorio donde coexisten dos lenguas es frecuente que abunden las interferencias de todo tipo convertidas en usos lingüísticos que el niño recogerá en su lenguaje. Por otra parte la preocupación por mantener separadas las dos lenguas es muy variable según los ambientes familiares y sociales. Pero aún prescindiendo de estos casos y de estas razones el lenguaje del niño presenta interferencias que son directamente atribuibles al hecho de que aprende a hablar en dos lenguas. Unas son simples substituciones de elementos o de reglas de una lengua por los de otra. Como si el niño al faltarle un elemento en uno de los sistemas lo substituye por el elemento correspondiente en el otro.

Así el niño hablando en inglés puede usar una palabra francesa cuando ignora la inglesa, o puede aplicar a una palabra inglesa la desinencia de diminutivo francesa, o puede construir el futuro o el participio de un verbo siguiendo el modelo de la conjugación francesa. Pero la interferencia puede consistir también en que a una palabra o a una regla morfosintáctica, usada correctamente, se le atribuye el significado que tiene en la otra lengua. En este caso, el más interesante desde un punto de vista teórico, la interferencia afecta al sistema cognitivo implícito en el sistema lingüístico. Los estudios a que antes he aludido sobre aprendizajes lingüísticos de los niños bilingües deberán prestar particular atención a estas interferencias.

Las interferencias lingüísticas significan por supuesto una cierta imperfección en el bilingüismo. El habla de un bilingüe perfecto debería estar libre de toda interferencia. Al mismo tiempo las interferencias constituyen una prueba suplementaria de la existencia de procesos de pensamiento comunes gracias a los cuales es posible el paso de elementos de un sistema a otro manteniendo el significado del mensaje verbal.

Pero las interferencias además tienen un carácter asimétrico —de una lengua sobre la otra— y pueden interpretarse como significando un predominio de una de las lenguas en la personalidad y en los usos del bilingüe.

Y aunque es cierto que una persona bilingüe puede presentar interferencias en las dos direcciones, también es cierto que generalmente encontramos un predominio de una de las dos.

En el niño que aprende a hablar en dos lenguas en principio no debería haber tal predominio de ninguna de las dos lenguas, pues los aprendizajes en una y otra son paralelos y equivalentes. En realidad nunca lo son del todo. Si suponemos, con un ejemplo utópico, que el niño pasa el mismo tiempo con su madre hablando la lengua A que con su padre hablando la lengua B o con sus padres hablando la lengua A que con sus abuelos hablando la lengua B, incluso en estos casos el voca-

bulario aprendido en una y otra lengua no sería el mismo. Ciertos campos semánticos estarán más cubiertos en la lengua A y otros en la lengua B. Y puede suponerse que tampoco había un perfecto paralelismo en el aprendizaje de las reglas morfosintácticas en las dos lenguas.

En la realidad los niños que aprenden en su primera infancia dos lenguas presentan con frecuencia desequilibrios mucho más importantes e incluso un cierto predominio más o menos marcado de una de las dos lenguas.

Este predominio se manifiesta en una mayor rapidez en el conjunto de los aprendizajes en una lengua y por tanto en el nivel de dominio de esta lengua en un momento dado. Se puede manifestar también en una preferencia de uso en las situaciones ambiguas, que permitan la elección. Y se manifiesta sobre todo en el lenguaje interiorizado. Aunque el verdadero bilingüe y los niños a los que me estoy refiriendo lo son, puede no sólo comunicar sino incluso pensar en cualquiera de las dos lenguas que conoce es normal que utilice con preferencia una de ellas que puede considerarse así su lengua personal.

Una última observación sobre los niños bilingües. He dicho que pronto son conscientes de que utilizan dos sistemas lingüísticos. Pronto se dan cuenta también de que los dos sistemas no son exactamente equivalentes o superponibles. Esto les hace descubrir antes que a los niños monolingües el carácter arbitrario de los signos lingüísticos y del sistema en su conjunto y les hace precozmente aptos para una reflexión metalingüística.

Pero además el hecho de que la relación entre sistema lingüístico y procesos cognitivos sea distinta en las dos lenguas obliga a un tipo de operaciones mentales que el niño monolingüe no se ve forzado a hacer y que podrían explicar la mayor flexibilidad y creatividad que a veces se ha creído detectar en los bilingües.

Aprendizaje espontáneo de una segunda lengua

Hasta aquí he hablado del aprendizaje simultáneo de dos lenguas. Veamos ahora lo que ocurre cuando los dos aprendizajes están separados en el tiempo, cuando se entra en contacto con la segunda lengua cuando ya se ha adquirido la primera.

Ya he dicho que la simultaneidad absoluta pocas veces se da y que incluso en los niños que aprenden a hablar en dos lenguas se dan decalajes temporales en los aprendizajes.

Por tanto algunos de los hechos que comentaré en la exposición que sigue se dan también en estos niños. Para mayor claridad de la exposición me referiré a los sujetos que ya dominan su primera lengua y la utilizan normalmente como medio de comunicación y como soporte del pensamiento cuando entran en contacto con la segunda.

Este contacto con una segunda lengua puede ocurrir en cualquier época de la vida. Los procesos del aprendizaje son básicamente los mismos en todos los casos pero por razones a las que más adelante haré alusión son más fáciles y más claros

en la infancia y es en esta edad que centraré la explicación tomando como ejemplo un niño de lengua francesa que al comienzo de la edad escolar se traslada a Inglaterra donde entra en contacto con la lengua inglesa que acabará aprendiendo.

Su aprendizaje ocurre en dos formas claramente diferenciadas.

En primer lugar entra en contacto con la nueva lengua de manera parecida a como en las primeras épocas de su vida entró en contacto con lo que ahora es su primera lengua, en forma directa, intentando comunicarse con las personas que la hablaban. En la calle, en la escuela, en el campo de deportes está rodeado de personas que hablan de una forma que él no entiende, pero a través de su comprensión de la situación en la que ocurren sus palabras y de los gestos que las acompañan él adivina el sentido de algunas palabras y de algunas expresiones y a partir de este conocimiento mínimo avanzará progresivamente. Antes de haber terminado el primer día de clase habrá entendido y quizás aprendido a usar: *good morning, children, please, listen...* y antes de haber terminado el primer partido de fútbol: *ball, gol, come...* Con el tiempo no sólo se hará capaz de utilizar las palabras y frases que ha entendido sino que igual que el niño pequeño, de ellas deducirá reglas que le permitirán construir y proferir frases originales que no son meras repeticiones.

Pero al lado de esta forma directa de contacto y de aprendizaje de la nueva lengua, el niño de nuestro ejemplo tiene otra posibilidad. Está en contacto con personas —quizás sus propios padres— que conocen las dos lenguas y que pueden actuar de intermediarios entre una y la otra. A ellos puede preguntarles qué significa lo que ha dicho un niño inglés que él ha oído pero no ha entendido o cómo se dice en inglés lo que él pretende decir en inglés, pero sólo saber decir en francés. O puede ser que sean los padres los que tomen la iniciativa de explicarle que para preguntar *quelle heure est il?* hay que decir *what time is it?* y que la respuesta *half past eight* significa *huit heures et demi*.

A primera vista se trata de dos formas de aprendizaje claramente distintas, la primera directa, la segunda por intermedio del francés. En realidad tienen muchos aspectos comunes.

En primer lugar en los dos casos no se trata de repetir fórmulas estereotipadas, el auténtico aprendizaje lingüístico empieza cuando el niño comienza a adquirir significados generales, aplicables en distintas situaciones y a emplear reglas morfosintácticas.

En los dos casos también se trata de un proceso activo que implica la producción de frases originales por parte del sujeto. Es un error pensar que el aprendizaje de la comprensión del mensaje —de su traducción— es algo puramente pasivo. Es posible aprender en forma puramente pasiva el significado de ciertos mensajes, pero para entender un mensaje nuevo hay que ser capaz de producirlo.

Y en los dos casos también, los mensajes entendidos directamente o traducidos por un intérprete, se refieren a algo que es importante para el niño y que le interesa comprender.

Queda por tanto sólo una diferencia entre las dos situaciones. En un caso la

comprensión se consigue directamente, en el otro a través del francés. Pero incluso ésto no es totalmente cierto. Cuando está con sus compañeros que sólo le hablan en inglés y él se esfuerza por entenderlos, el niño de nuestro ejemplo sabe francés y no puede prescindir de que lo sabe. Cuando en el campo de deporte oye gritar a un jugador *ball* no sólo entiende que con este grito se refiere al objeto esférico que entre todos persiguen, sino que simultáneamente entiende que el grito equivale a *balle* en francés.

Éste es por tanto el dato fundamental a tener en cuenta y lo que diferencia los aprendizajes de la segunda lengua, incluso cuando ocurre en la forma aparentemente más directa, del aprendizaje de la primera.

El niño que comienza a hablar, refiere los significados y las reglas en las dos lenguas a su experiencia de la realidad, y el progreso en el vocabulario y en las reglas coincide con su progreso en la comprensión de la realidad y en la organización de la realidad conocida. Hay una plena correspondencia entre estructuras cognitivas y estructuras lingüísticas. En cambio, el niño o el adolescente o el hombre maduro que entra en contacto con una segunda lengua, la interpreta en función de las estructuras lingüísticas de la primera y del conocimiento de la realidad que éstas implican.

Cuando el niño de nuestro ejemplo oye hablar en inglés entiende algunos elementos del mensaje que oye traduciéndolos al francés y se hace alguna idea del significado general del mensaje interpretándolo desde sus estructuras lingüísticas francesas. Y cuando pretende decir algo a alguien piensa primero en francés lo que pretende decir y luego lo expresa en inglés utilizando elementos lingüísticos ingleses cuyo significado en francés conoce y vertiéndolos en unas estructuras lingüísticas francesas en las que ha pensado el mensaje.

Y cuando no está oyendo o hablando, cuando no está en situación de comunicación, sigue pensando en francés. La diferencia con el aprendizaje de la primera lengua, es por tanto inevitable.

Por importante que sea la diferencia no es sin embargo, insuperable.

Desde el primer día el niño de nuestro ejemplo aprende formas de expresión inglesas que no se corresponden exactamente con las francesas. Aprende que no se pregunta por la hora que es sino por el tiempo que es: *what time* y que no se dice ocho y media, sino media hora después de las ocho. O que no hay una palabra inglesa que se corresponde con la francesa «pardon» y que según los casos hay que decir *excuse*, *sorry* o incluso *please*. Con el tiempo aprenderá otras diferencias y lo que es más importante, no necesitará pensar en el uso francés para entenderlas y para utilizarlas. Con el tiempo también comenzará a interiorizar el lenguaje inglés —imaginará una conversación posible en inglés o recordará en inglés un episodio leído. Esta interiorización facilitará notablemente su capacidad para producir frases en inglés y hará que se sienta más cómodo al expresarse en esta lengua. Si las circunstancias de su vida le obligan a un contacto repetido y profundo con la lengua inglesa, si hace sus estudios en inglés, si empieza a trabajar en un centro inglés, si se casa con una inglesa, acabará convirtiéndose en un perfecto bilingüe a

pesar de que al comienzo el inglés era sólo una lengua extraña para él. Lo que demuestra que aunque haya una gran diferencia entre el aprendizaje simultáneo de dos lenguas en la primera infancia y el aprendizaje posterior de una segunda lengua hay también unos procesos básicos comunes que en circunstancias adecuadas permiten llegar a los mismos resultados.

¿Qué influencia tiene la edad en los resultados conseguidos?

Penfield ha divulgado la idea de que hay procesos biológicos, fundamentalmente de maduración de los circuitos cerebrales que hacen que la capacidad de dominar plenamente otras lenguas además de la primera disminuye rápidamente con la edad y por tanto que para conseguir un bilingüismo profundo hay que comenzar el aprendizaje de la segunda lengua antes de los 6, 7 años. Penfield apoya sus afirmaciones en argumentos neurológicos y clínicos y también en el ejemplo de sus propios hijos.

Que los niños aprenden una segunda lengua con más facilidad que los adultos, es un hecho conocido. Pero no parece ineludible acudir a razones biológicas para explicarlo. Quizás basta con tener en cuenta que el niño tiene una organización cognoscitiva de la realidad menos fijada que la del adulto. O más en general que sus hábitos están menos consolidados y por tanto que es más flexible y más abierto a cualquier nuevo aprendizaje.

Y recordar también que el niño en general dispone de más tiempo para los ejercicios lingüísticos pues no necesita dedicarles un tiempo específico, el aprendizaje no se distingue del juego. E incluso que es menos prisionero del ridículo que los mayores y se siente más libre para ejercitar y equivocarse.

Una opinión que se repite a menudo es que el hecho de ser bilingüe desde la infancia o de haber aprendido una segunda lengua muy pronto facilita el aprendizaje posterior de otras lenguas. En apoyo de esta opinión se citan ejemplos de políglotas excepcionales que iniciaron sus aprendizajes muy pronto, pero estos ejemplos lo único que demuestran es que estos individuos poseían unas aptitudes extraordinarias o una afición igualmente extraordinaria a los estudios lingüísticos.

Por mi parte no creo que sea cierto que el aprendizaje precoz de una lengua aumente la capacidad para los aprendizajes posteriores. Lo que sí puede ocurrir y efectivamente es importante es que el hecho de conocer ya una segunda lengua haga perder el miedo a aprender otra.

En todo caso lo que sí es cierto es que las aptitudes para las lenguas son muy diversas según los individuos. Incluso en un mismo medio lingüístico y cultural en el interior de una familia en la que se hablan varias lenguas, las adquisiciones lingüísticas de los distintos hijos pueden ser muy distintas.

Aprendizaje sistemático de una segunda lengua

Cualesquiera que sean las ventajas del aprendizaje espontáneo de una segunda lengua es evidente que sólo se produce si se cumplen unas condiciones muy deter-

minadas: que el sujeto se encuentre situado en un ambiente en el que se hable normalmente la lengua que va a aprender y que no tenga limitaciones de tiempo. Prescindo de las condiciones de motivación para el aprendizaje y de aceptación o rechazo por parte del grupo de los hablantes, cuestiones que aquí no abordamos.

Es evidente que la mayoría de las personas que desean o que necesitan adquirir el dominio de otra lengua no se encuentran en las condiciones indicadas. Tienen entonces que acudir a una persona, un centro o eventualmente un texto que les ofrezca una enseñanza sistemática o sea el conseguir con el menor esfuerzo necesario y en un mínimo de tiempo los mejores resultados posibles.

Como es sabido existe una extraordinaria variedad de métodos para la enseñanza de una lengua extranjera. Su misma variedad es ya sospechosa pues demuestra que no hay ninguno que haya demostrado en forma convincente que es el mejor y que siempre es posible argumentar en favor de un nuevo método aduciendo los fracasos de los anteriores.

Todos tienen sin embargo, algo en común. Así como en el aprendizaje espontáneo el sujeto deduce los significados y las reglas morfosintácticas de los ejemplos concretos que maneja, en el aprendizaje sistemático se identifican previamente los elementos y las regularidades de la lengua que se enseña y se decide el orden en que serán enseñados.

Un método incluye también, y en esto es en lo que sobre todo difieren los distintos métodos, la manera como se lleva al alumno al descubrimiento de los significados y de las reglas y cómo se le incita a aplicarlas.

Así una lección puede estar destinada a la construcción del singular y del plural en la lengua que se estudia y para ello proponer al alumno frases en esta lengua que contengan palabras en singular y en plural, pasar de aquí a la deducción de las reglas y finalmente proponer al alumno la construcción de nuevas frases que tengan en cuenta estas reglas.

En realidad no es algo esencialmente distinto de lo que hace el niño o el adulto que aprenden espontáneamente otra lengua con la que están en contacto. También ellos han de pasar de la comprensión de frases concretas a la asimilación de reglas y utilizar las reglas asimiladas para construir nuevas frases. O sea que unos y otros progresan en su aprendizaje pasando continuamente de la performance a la competencia para usar un lenguaje chomskiano y de la competencia a la performance en una progresión circular que pone en juego a la vez la comprensión y la producción de enunciados.

Los diferentes métodos de enseñanza de lenguas además de diferir por la programación de las regularidades que pretenden inculcar y por la técnica de aprendizaje empleada difieren también por la modalidad de lengua que se proponen enseñar.

Mientras en el aprendizaje espontáneo se aprende necesariamente la lengua del ambiente que rodea al sujeto en el aprendizaje sistemático es necesario decidir previamente qué tipo de lengua se tomará como objetivo y qué importancia se concederá a las distintas modalidades y usos lingüísticos: lengua culta y lengua colo-

quial, lengua oral y lengua escrita, traducción directa y traducción inversa, pronunciación, ortografía, estilo...

Podemos concluir diciendo que los métodos de enseñanza de lenguas dentro de su gran variedad coinciden en proponer una técnica de enseñanza que pone en juego las capacidades de comprensión y de producción lingüística del sujeto y una programación lógicamente relacionada con los objetivos que se pretenden alcanzar. Dado que los alumnos que reciben la enseñanza son capaces de razonamiento y que el tiempo de que disponen es limitado, las dos características indicadas están perfectamente justificadas y no parece posible proponer un método que no las tuviese en cuenta.

Pero el aprendizaje sistemático de una lengua tiene también limitaciones evidentes:

1. Más todavía que el aprendizaje espontáneo el aprendizaje sistemático se apoya en el conocimiento previo de una primera lengua y en unas estructuras mentales solidarias de ésta lo que hace muy difícil que la lengua que se aprende llegue a tener la autonomía y la espontaneidad que caracterizan el verdadero bilingüismo.

2. Además y sobre todo, a diferencia del aprendizaje espontáneo el aprendizaje sistemático no se apoya en las necesidades inmediatas de comunicación del sujeto. Para el niño francés recién llegado a Londres que juega con sus compañeros ingleses y asiste a clase con ellos entender lo que dicen y poder comunicarse con ellos es una necesidad real e inmediata. Para el alumno que oye explicar en clase las reglas de formación del plural asimilarlas no es una necesidad inmediata tanto si la regla se expone en forma abstracta como si se utilizan ejemplos más o menos atractivos y pintorescos.

Es cierto que existen métodos «activos» que pretenden eliminar esta limitación y convertir la enseñanza sistemática en un aprendizaje espontáneo, pero la verdad es que la situación académica sólo en muy pequeña medida permite esta reproducción de las condiciones de la vida real y por otra parte el método más activo no puede renunciar a enunciar reglas y a seguir alguna programación.

3. Hay que reconocer por tanto que en el aprendizaje sistemático lo que mantiene la atención del alumno y lo que moviliza su esfuerzo no es el contenido intrínseco de los ejercicios sino su interés por aprender la lengua y su impresión de que los ejercicios contribuyen a este aprendizaje.

Por esto se dice a menudo que en el aprendizaje de una lengua extranjera la motivación es más importante que el método y que el alumno muy motivado aprende con cualquier método y en cambio el mejor método es inoperante con un alumno escasamente motivado.

Lo cual no significa ni mucho menos que todos los métodos sean iguales en cuanto a su eficacia pedagógica. De los comentarios anteriores parece que pueden deducirse algunas recomendaciones.

Si es cierto que el aprendizaje sistemático tiene forzosamente un carácter de artificialidad precisamente por esto hay que esforzarse en que el método empleado sea lo más activo y lo más cercano a la realidad que sea posible

Si los contenidos de la enseñanza sistemática como ejercicios didácticos no tienen interés por sí mismos, hay que hacerlos lo más atractivos tanto desde el punto de vista de los contenidos poniéndolos en relación con la cultura o las formas de vida correspondientes a la lengua estudiada como por sus características pedagógicas, variedad de los ejercicios, gradación de las dificultades...

Siempre que sea posible el aprendizaje sistemático ha de completarse con posibilidades de aprendizaje espontáneo.

Conclusión

Hemos distinguido tres procedimientos distintos de aprendizaje de una segunda lengua: aprenderla al mismo tiempo que la primera, aprenderla posteriormente y en forma espontánea por contacto directo con hablantes de esta lengua y finalmente aprenderla en forma sistemática apoyando el aprendizaje en el estudio de las estructuras y las regularidades de la lengua.

Mientras el aprendizaje simultáneo con la primera lengua produce un dominio muy profundo de la segunda y desemboca con facilidad en un auténtico bilingüismo el aprendizaje posterior tanto si es espontáneo como si es sistemático se apoya en el conocimiento previo de la primera lengua y en el caso del aprendizaje sistemático tiene además un carácter artificial y reflexivo, todo lo cual dificulta que el sistema lingüístico así adquirido tenga para el sujeto una existencia autónoma y pueda ser usado con espontaneidad. Difícilmente estas formas de aprendizaje conducen a un verdadero bilingüismo.

Sin embargo los mecanismos de aprendizaje que los tres modos ponen en juego son básicamente los mismos y por tanto no puede excluirse que en circunstancias favorables y con un ejercicio repetido tanto a través del aprendizaje espontáneo como del sistemático y mejor todavía de una combinación de los dos se acceda a un dominio completo de una segunda lengua y por tanto a un verdadero bilingüismo.

RESUMEN

Se describen en primer lugar los procesos de adquisición del lenguaje por el niño, y por tanto de aprendizaje de la primera lengua y a continuación se analiza el aprendizaje de una segunda lengua distinguiendo tres casos principales: 1.º adquisición de una segunda lengua simultáneamente con la primera; 2.º adquisición «espontánea» de una segunda lengua cuando ya se posee una primera y 3.º adquisición «sistemática» o «académica» de una segunda lengua. Del análisis de los tres casos se pretenden deducir unos mecanismos comunes a todos los aprendizajes lingüísticos y unas características específicas de cada caso.

RÉSUMÉE

Description, d'abord, des procès d'acquisition du langage de la part de l'enfant et, en conséquence, de l'apprentissage de la première langue; analyse, ensuite, de l'apprentissage d'une seconde langue, tout en distinguant trois cas principaux: 1er) Acquisition d'une seconde langue simultanément à la première; 2ème) Acquisition «spontanée» d'une seconde langue quand on possède déjà la première; 3ème) Acquisition «systématique» ou «académique» d'une seconde langue. À partir de l'analyse des trois cas, on prétend déduire des mécanismes communs à tous les apprentissages linguistiques ainsi que des caractéristiques spécifiques de chaque cas.

SUMMARY

Firstly, the processes of language acquisition by the child, and hence the learning of a first language, are described and the learning of a second language is analyzed afterwards, characterizing three main forms: 1. Acquisition of a second language simultaneously with the first; 2. «spontaneous» acquisition of a second language when a first one is already acquired; 3. «systematical» or «academic» acquisition of a second language. The purpose is to deduce some mechanisms common to all linguistical learning processes as well as those characteristics specific to each case.

- BOUTON, Ch. P.: Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte. Paris, Klincksieck, 1969.
- BOUTON, Ch. P.: L'acquisition d'une langue étrangère. Paris, Klincksieck, 1974.
- CHASTAIN, K.: Developing second language skills: theory to practice. Chicago, Rand Mc Nally, 1976.
- FELIX, S. (ed): Second language development: Trends and issues. Munic, Wilhelm Fink, 1980.
- HATCH, E. (ed): Second language acquisition. A book of readings. Rowley Mas., Newbury House, 1978.
- KRASHEN, S.: Second language acquisition and second language learning. London, Pergamon Press, 1981.
- RITCHIE, W. (ed): Second language acquisition research: Issues and implications. New York, Academic Press, 1978.
- RUXLEY, R. & INGRAM, E. (ed): Language acquisition: models and methods, London & New York, Academic Press, 1971.
- STERN, H. H. (ed): Language and the young school child. London, Oxford University Press, 1969.
- TITONE, R.: Studies in the psychology of second language learning. Roma & Zurich, PAS Verlag, 1964.
- TITONE, R.: Le lingue estere: metodologia didattica. Roma, PAS, 1966.
- TITONE, R.: Psicolinguistica applicata. Roma, Amando, 1970 (castellano, Buenos Aires, Kapelutz, 1975).