

Algunas consideraciones sobre la enseñanza de segundas lenguas.

Oriol Guasch y Marta Milian

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad Autónoma de Barcelona

Desde nuestro punto de vista la didáctica se configura, por una parte, como una acción sobre los procesos de enseñanza y, por otra, como un espacio de integración de las disciplinas que hacen referencia a lo que se enseña y al hecho de enseñar (Milian y Camps, 1990). La actuación didáctica sólo tendrá pleno sentido si se plantea a partir de un marco de referencia en el que confluyan cuatro grandes áreas: la psicología (y la psicolingüística en nuestro caso), que ofrece un abanico de conocimientos que van desde las propuestas curriculares hasta los métodos o sistemas pedagógicos; la sociología (y la sociolingüística para nosotros), que nos explica el marco sociocultural en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje; y —finalmente— el área en la que se incluye lo que se pretende enseñar, en nuestro caso las ciencias del lenguaje.

Centraremos la atención en la primera de estas áreas: la referida a los mecanismos de adquisición de las segundas lenguas.

Las propuestas metodológicas que se han ido elaborando a lo largo del último siglo —a pesar de que no se desprenden mecánicamente de ellas— han ido estrechamente ligadas a las concepciones sobre qué es saber una lengua y a los modelos elaborados para explicar sus procesos de aprendizaje.

Así, hemos pasado —en cuanto a las segundas lenguas— de los métodos gramaticales, centrados en la reflexión sobre el código lingüístico, a los audio-orales y audiovisuales, que tienen como eje la adquisición de las habilidades de comprensión y expresión, primero oral y después escrita; y, más adelante, de la atención a las habilidades tratadas fundamentalmente en función del código lingüístico, a su desarrollo a partir de los usos lingüísticos y las necesidades de comunicación, en las metodologías que podríamos llamar “comunicativas”(Roulet,1976).

Conocer una lengua es, desde este punto de vista, tener la capacidad de usarla en la multiplicidad de situaciones comunicativas que se producen en y entre los grupos sociales para transmitir unos contenidos adecuados al interlocutor y a la situación, y en función de unos objetivos comunicativos. El dominio de una lengua comportará, pues, dos tipos de conocimientos: un conocimiento que podríamos calificar como “estático” sobre el mundo y sobre el código lingüístico, “un saber qué”; y un conocimiento dinámico, “un saber cómo”, ligado a los usos lingüísticos y a las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita.

El aprendizaje de la lengua conllevará la adquisición de conocimientos de estas dos clases y se hará a través de la asunción de la lengua del entorno, en un proceso en el que se implicarán de manera inseparable el desarrollo de las capacidades de conocimiento del mundo, la elaboración de una identidad sociocultural y la adquisición de una competencia comunicativa.

Se descarta, pues, radicalmente la idea de que aprender una lengua es sólo aprender un código y que el conocimiento del código es previo a la posibilidad de usarlo: una lengua se aprende cuando se usa (y no hay aprendizaje si no hay uso) en un marco social, referido a unos contenidos y relacionado con unas necesidades comunicativas.

Todos hemos aprendido nuestra primera lengua a través de un proceso de reelaboración, de reconstrucción para nosotros mismos, de la lengua de nuestro entorno. Este proceso de apropiación es posible por la existencia de mecanismos innatos de procesamiento del lenguaje (el LAD de Chomsky, el “organizador” de Krashen) y por la existencia de mediadores que en cada momento nos proveen de lenguaje en condiciones asumibles para cada estadio de desarrollo.

En el aprendizaje de una segunda lengua estos mecanismos funcionan de la misma manera, se produce también un proceso de *reelaboración* de la lengua del entorno, pero ahora las implicaciones respecto del desarrollo de las capacidades de conocimiento, de la formación de una identidad social y de la competencia comunicativa serán muy distintas. En este caso la apropiación no se produce sobre una “tabula rasa” sino en un individuo que ya tiene una competencia en su L1 con todo lo que esto comporta: un sistema de conceptualización relacionado con esta lengua, conocimientos metalingüísticos, una determinada competencia comunicativa, etc.

En la adquisición de una nueva lengua algunas de estas competencias o habilidades no tienen que ser adquiridas de nuevo. Parece claro, por ejemplo, que todo aquello que se refiere a los conocimientos metalingüísticos (por ejemplo, la capacidad de procesamiento del lenguaje descontextualizado) o a habilidades comunicativas básicas (por ejemplo, las máximas conversacionales) no debe ser aprendido de nuevo. Es decir, hay conocimientos sobre el mundo, la lengua y la comunicación que una vez han sido adquiridas para una lengua son aplicables a todas las que se aprenden con posterioridad: el conjunto de estos conocimientos es lo que llamamos *competencia subyacente común* (Cummins, 1983).

Otro factor que da al proceso de reelaboración de una segunda lengua un carácter específico es que no se produce con las motivaciones profundas de la primera ni en lo que se refiere al conocimiento del mundo ni en lo que se refiere a la elaboración de una identidad sociocultural. Cuando se produce el aprendizaje de una L2 las necesidades comunicativas básicas del primer desarrollo ya han sido cubiertas con la L1 y la adhesión a un grupo sociocultural se ha producido o está en camino de producirse, de manera que si se hace en condiciones desfavorables, la introducción de una nueva lengua puede ser un factor destabilizador desde el punto de vista social.

Además de la actividad de reelaboración de la lengua que se aprende, parece claro que el aprendizaje de una segunda lengua “implica por parte del aprendiz una modificación de la manera como se representa el lenguaje y su propia lengua” (Py, 1984; pág. 35) En los más pequeños el aprendizaje de una nueva palabra para nombrar una noción a la cual ya aplica una palabra de su L1, comporta una asunción de la arbitrariedad de los signos lingüísticos y de la independencia de las palabras respecto de las realidades que designan. El aprendizaje por un adulto de los valores de las palabras inglesas “do” y “make” respecto del castellano “hacer” puede ser también un ejemplo de lo que estamos diciendo. El contacto con otras lenguas lleva al aprendiz a una nueva visión de su propia lengua y una interpretación de la que se está adquiriendo a

partir de la que se poseía. Esto hace que establezca reglas de correspondencia entre las dos lenguas, que a menudo se hacen explícitas de una manera clara en sus producciones. En la frase "este goso muerde", producida por un niño catalanoparlante que aprende castellano, podemos ver en "goso" ("gos"= perro, en catalán) la generalización excesiva de una regla de correspondencia entre castellano y catalán que podemos observar en la serie siguiente: a las palabras "palo", "pelo", "malo", "solo" en castellano les corresponden las palabras "pal", "pèl", "mal", "sol" en catalán. La presencia de estructuras propias de la L1 en producciones de la L2 se explicaría, en este marco, como el resultado del establecimiento de reglas de equivalencia inadecuadas. Todo esto nos permite afirmar, finalmente, que en el aprendizaje de una L2, además de un proceso de reelaboración, se produce un proceso de *reestructuración* de las lenguas que entran en contacto en la mente del aprendiz (Corder, 1981)

De lo que acabamos de decir sobre el aprendizaje de las segundas lenguas se desprende que estará mediatizado por una gran cantidad de factores que lo potenciarán o dificultarán. Factores personales como la edad, la personalidad del aprendiz, las motivaciones de su aprendizaje o su actitud hacia la L1 o la L2; y factores sociales como el equilibrio entre las lenguas en contacto en situaciones de conflicto lingüístico, las situaciones de aprendizaje o los modelos de lengua que se presentan al aprendiz (Dulay, Burt, Kreshen, 1982) explican el éxito o el fracaso de la adquisición.

De la hipótesis de la competencia subyacente común, Cummins deduce que las habilidades adquiridas en una L1 son automáticamente traspasadas a una L2, y al revés (hipótesis del desarrollo interdependiente), siempre que en el momento en el que se introduce la L2 el aprendiz haya llegado a un dintel mínimo de competencia en su L1 (hipótesis del dintel). Esto le permite afirmar que el éxito o el fracaso en la introducción de una L2 está directamente relacionado con el nivel de desarrollo de la L1 en el momento en que se introduce esta L2.

Lambert (1981) acuñó los términos de *bilingüismo aditivo* y de *bilingüismo sustractivo* para referirse a las situaciones en las que la adquisición de una nueva lengua tiene un carácter positivo, de aumento de conocimientos, y aquellas en las que tiene un carácter negativo, de disminución de capacidades. Para uno y otro caso, la solidez o la endeblez de las competencias lingüísticas básicas son explicadas a partir de factores psicológicos. En los aprendices que pertenecen a grupos lingüísticos dominantes, que no tienen actitudes ambivalentes respecto de su L1, que tienen una actitud favorable respecto del aprendizaje de la L2, y que están inmersos en un entorno social con un abanico amplio de expectativas respecto de la funcionalidad de los diversos usos y registros lingüísticos, la solidez de la L1 hace que la introducción de una L2 comporte una situación de *bilingüismo aditivo*. Si los aprendices tienen como L1 una lengua minoritaria en su entorno, si su actitud respecto de su propia lengua o de la que tienen que aprender es ambivalente o si su entorno social tiene unas expectativas pobres respecto de la funcionalidad del conocimiento lingüístico, la debilidad en la adquisición de la L1 hará que la introducción de una L2 comporte una situación de *bilingüismo sustractivo*.

CORDER, S. P. (1981): "Language Continua and Interlanguage Hypothesis", en *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.

CUMMINS, J. (1983): "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", *Infancia y aprendizaje*, 21

DULAY, H., BURT, M. i KRASHEN, S. (1982): *Language Two*. Nova York, Oxford University Press.

LAMBERT, W. E. (1981): "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela", *Revista de Educación*, 268.

MILIAN, M. i CAMPS, A. (1990): "L'espai de la Didáctica de la Lengua i la Literatura", en *Interaula*, 11.

PY, B. (1984): "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle", a *Le Français dans le Monde*, 185.

ROULET, E. (1976): "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 21.