



Escenarios bilingües

*

El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad

*

(eds)

Christián Abelló Contesse

Christoph Ehlers

Lucía Quintana Hernández

Peter Lang

El bilingüismo es un asunto de considerable interés social, científico y educativo. En tiempos de descentralización, movilización y ubicuidad, los individuos monolingües constituyen una excepción, y entramos cada vez más en contacto con distintas lenguas que nos son útiles o necesarias.

En este libro, doce expertos enfocan el bilingüismo en estos distintos escenarios. La primera parte versa sobre el bilingüismo en el aula, tanto en la enseñanza de segundas lenguas como en la enseñanza integrada de la educación escolar bilingüe. Se presentan distintas políticas educativas en España, como la catalana y la andaluza, y sus respuestas a los retos de la sociedad multilingüe. También se ofrece un recorrido por los nuevos planteamientos metodológicos, que se han abierto a la diversidad de conocimientos lingüísticos del alumnado. La segunda parte se ocupa, por un lado, de los procesos individuales del bilingüismo en niños en fase preverbal y del entorno familiar. Por el otro, se presenta la polifonía sociolingüística de una ciudad en el Norte de África, para concluir con una reflexión teórica sobre la hibridación en el contacto de lenguas.

En todos estos escenarios subyace un mismo hecho: la facultad humana del lenguaje es una poderosa *energia* capaz de generar en nosotros representaciones de dos o más sistemas lingüísticos simultáneamente. Este don de lenguas se manifiesta en diferentes habilidades comunicativas necesarias en cada contexto.

LOS EDITORES:

CHRISTIÁN ABELLÓ CONTESSE es profesor titular de la Universidad de Sevilla, España, donde dicta cursos de grado en adquisición de segundas lenguas y metodología de la enseñanza del inglés y seminarios de posgrado en bilingüismo/plurilingüismo y enseñanza bilingüe.

CHRISTOPH EHLERS es profesor de Lingüística y Alemán de la Universidad de Sevilla. Realizó su tesis doctoral sobre la adquisición del orden de palabras del alemán por hispanohablantes y trabaja sobre metodología de la enseñanza de segundas lenguas y contacto de lenguas.

LUCÍA QUINTANA HERNÁNDEZ es profesora del Área de Lengua Española en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y profesora de Lingüística y Español en el Centro de Intercambios Educativos con el Extranjero (CIEE). Realizó su tesis doctoral en lingüística teórica y en la actualidad trabaja sobre adquisición y enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

Escenarios bilingües

* El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad

*

(eds)

Christián Abelló Contesse

Christoph Ehlers

Lucía Quintana Hernández

Escenarios bilingües

El contacto de lenguas
en el individuo y la sociedad

Christián Abelló Contesse, Christoph Ehlers &
Lucía Quintana Hernández (eds)

Escenarios bilingües

El contacto de lenguas
en el individuo y la sociedad



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Bibliographic information published by Die Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available on the Internet at <<http://dnb.d-nb.de>>.



Unión Europea
Fondo Social Europeo



Diseño gráfico de la cubierta: Óscar Ceballos

Ilustración de la cubierta: © by iStockphoto

ISBN 978-3-0343-0067-4

E-ISBN 978-3-0351-0002-0

© Peter Lang SA, Editorial científica internacional, Bern 2010

Hochfeldstrasse 32, CH-3012 Bern

info@peterlang.com, www.peterlang.com, www.peterlang.net

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Impreso en Suiza

Índice

Escenarios bilingües: una visión global <i>Christián Abelló Contesse y Christoph Ehlers</i>	7
--	---

Parte I. Bilingüismo en el aula

Educación lingüística, práctica educativa y organización escolar en Cataluña <i>Ignasi Vila</i>	43
---	----

Nuevas tecnologías en el aula plurilingüe <i>Marta González-Lloret</i>	79
---	----

Tendencias metodológicas postcomunicativas <i>Marta Baralo y Sheila Estaire</i>	105
--	-----

El reto de la enseñanza bilingüe para el profesorado del nuevo milenio <i>Sonia Casal Madinabeitia</i>	129
--	-----

Parte II. Bilingüismo social e individual

La percepción del habla en el bebé de entorno bilingüe <i>Ferran Pons, Bàrbara Albareda-Castellot, Nuria Sebastián-Gallés</i>	155
--	-----

El bilingüismo familiar no convencional y el papel dependiente del enfoque UPUL <i>Christián Abelló Contesse</i>	171
Características del bilingüismo español-árabe <i>dariya</i> en Ceuta <i>Verónica Rivera Reyes</i>	211
Las influencias interlingüísticas ¿Creación o contaminación? <i>Christoph Ehlers</i>	237

Christián Abelló Contesse y Christoph Ehlers

Escenarios bilingües: una visión global

The search for the true balanced bilingual depicted in some of the literature on bilingualism is elusive. The notion of balanced bilingualism is an ideal one, which is largely an artefact of a theoretical perspective which takes the monolingual as its point of reference. (Romaine 1995: 19)

1. Introducción

Por *escenario* normalmente entendemos un determinado lugar físico en el que tiene lugar una acción, situación o representación, así como las diversas circunstancias relacionadas con ciertas personas o hechos. Por otro lado, *bilingüe* suele aludir a un individuo o un grupo de individuos que de manera habitual utiliza dos lenguas diferentes. Los contenidos de este volumen se proponen ofrecer, pues, una reflexión y análisis sobre lugares y entornos en los que intervienen usuarios de más de una lengua en distintas situaciones de comunicación verbal.

Es apropiado especificar desde el comienzo de la presente introducción que no existe una definición universalmente válida o aceptada del término *bilingüismo*. Más aún, las definiciones de él que se han ido proporcionando en la bibliografía desde antes de mediados del siglo pasado se caracterizan no sólo por reflejar un alto grado de variación conceptual, sino también por tender a la dicotomía. De

hecho, desde Baetens Beardsmore (1982) a Baker (2006) las definiciones de ‘bilingüismo’ y ‘bilingüe’ se suelen clasificar según su contenido como *maximistas*, esto es, el manejo de dos sistemas lingüísticos como hablante nativo –al estilo de Bloomfield (1935)– o *minimistas*, es decir, la producción de ideas completas y coherentes en otra lengua –al estilo de Haugen (1953). Esta variación extrema es, en parte, el reflejo de la natural amplitud que puede observarse en los hablantes, contextos, situaciones y circunstancias en que hay presencia y convivencia de dos lenguas. Así pues, el bilingüismo es, sin duda, un fenómeno amplio y diversificado en su existencia. Sin embargo, dicha variación también obedece a la presencia de otras tres variables decisivas: (i) la visión general, pesimista u optimista, sobre el fenómeno en cuestión durante periodos históricos diferentes, (ii) las preferencias personales de los expertos por minimizar, centralizar o maximizar el alcance del concepto y (iii) las perspectivas teóricas o líneas principales de investigación con la que se identifican los investigadores más conocidos. Por tanto, si bien las definiciones de bilingüismo/bilingüe resultan útiles, se debe recordar que éstas normalmente son sólo operativas y relativas.

2. Propuesta de definición del fenómeno estudiado

Con este escenario de fondo, y a efectos de este capítulo y de la mayor parte de este volumen, ofrecemos una propuesta de definición del fenómeno analizado –*bilingüismo*– como un concepto genérico con el que se designa el *uso habitual o frecuente de dos o más lenguas* por parte de un hablante o de una comunidad lingüística, normalmente dentro de ciertos contextos sociales y para ciertos fines co-

municativos. Al contrario de lo que se supone fuera de los ámbitos especializados, el término presenta las siguientes características: (i) no alude por sí mismo a un nivel determinado de capacidad comunicativa (*language proficiency*) en ninguna de las lenguas en uso (véase más abajo), (ii) no se limita al uso de sólo dos lenguas (especialmente en el ámbito del bilingüismo social puede ser equivalente a *plurilingüismo*), (iii) no se refiere de forma exclusiva al uso de ciertas destrezas, si bien se relaciona de forma preferente con las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva, y (iv) no describe un fenómeno excepcional o ‘raro’ en el mundo actual (ni en su dimensión individual ni social).

Es pertinente destacar que, en consonancia con la tendencia contemporánea (Lightbown y Spada 2006, Richards y Schmidt 2002, Saville-Troike 2006, Swann et al. 2004, Thornbury 2006, etc.), esta definición se basa en el *uso*, entre otros motivos, porque éste presupone la existencia de *conocimientos* –implícitos y/o explícitos– por parte del hablante bilingüe. Las definiciones más antiguas y tradicionales que se basan en los conocimientos de dos lenguas que posee una persona (por ejemplo, Lado 1964, Siguán y Mackey 1986, etc.) resultan problemáticas pues, al contrario del uso, la competencia lingüística dual no presupone necesariamente un manejo comunicativo de las lenguas del hablante. Asimismo, en la definición que aquí se propone se interpretan las definiciones dicotómicas (mencionadas previamente) como extremos dentro de un *continuo*; dado que la gran mayoría de los hablantes bilingües se encuentra alrededor del *centro* del continuo (Chin y Wigglesworth 2007) y no en sus polos, parece innecesario dedicar atención preferente a cualquiera de los extremos.

El bilingüismo es, asimismo, un fenómeno *relativo* y no absoluto en el sentido de que no presupone un nivel único ni excluyente de capacidad comunicativa (*proficiency*), sino diferentes grados. El hablante bilingüe es, pues, quien hace uso frecuente de más de una lengua, una de las cuales es dominante y la(s) otra(s) no dominante(s),

encontrándose la(s) última(s) en unos niveles suficientemente avanzados de desarrollo que permitan los grados comparativamente altos de estabilidad formal y de automaticidad comunicativa que caracterizan el uso *habitual* de cualquier lengua.

3. Diferentes tipos de bilingüismo

Es adecuado, asimismo, reconocer desde el inicio que si el lenguaje humano en versión monolingüe es un fenómeno altamente complejo, más aún lo será en versión bilingüe y plurilingüe. En el caso del bilingüismo, dicha complejidad se aprecia más fácilmente cuando se toma en cuenta el elevado número de *tipos y distinciones* que los especialistas han considerado necesario establecer a fin de ordenar la amplitud y diversidad existentes dentro de este concepto genérico. A modo de ejemplo, se identifica y define brevemente a continuación una muestra representativa de 14 tipos específicos de bilingüismo a los que se alude a menudo en la bibliografía especializada:

Bilingüismo personal frente a *social*: El primer término alude a la condición, principalmente psicolingüística, de un individuo que emplea con frecuencia en la comunicación cotidiana los dos (o más) códigos lingüísticos que posee en su mente/cerebro; el segundo término se refiere a la condición, fundamentalmente sociolingüística, de una comunidad o población en la que hay presencia activa de dos o más lenguas. La distinción es importante porque, en la práctica, un individuo bilingüe o plurilingüe puede residir en una comunidad monolingüe y uno monolingüe puede residir en una comunidad bilingüe.

Bilingüismo activo / productivo frente a *bilingüismo pasivo / receptivo*: Dentro del bilingüismo personal, el primer tipo alude a la presencia de las habilidades productivas de expresión oral y/o escrita en

ambas lenguas, mientras que el segundo tipo se refiere a la presencia de las destrezas receptivas de comprensión oral y/o escrita en ambas lenguas. En ambos casos se especifica las habilidades o destrezas en uso y no un nivel concreto de desarrollo en las mismas.

Bilingüismo aditivo frente a *bilingüismo sustractivo*: Ambos términos se refieren al efecto que el bilingüismo tiene en el hablante a medio y largo plazo. El primer término indica que una lengua adicional se agrega a la primera de forma *complementaria*, es decir, sin que represente una amenaza para la continuidad de ésta. El segundo, en cambio, indica que la lengua adicional que se agrega llega a *reemplazar* con el tiempo a la primera y que el hablante termina siendo un usuario preferente o exclusivo de la otra lengua. Es decir, se trata de una situación de bilingüismo transitorio que posteriormente desemboca en un monolingüismo en la lengua no materna (L2).

Bilingüismo ascendente frente a *bilingüismo recesivo*: El primer término alude a una situación en la cual la capacidad comunicativa de un hablante bilingüe para funcionar en su segunda lengua o lengua adicional (L2) evoluciona favorablemente gracias a las mayores ocasiones de uso que ha tenido, es decir, la mayor disponibilidad de input y de interacción en ella; el segundo término, en cambio, indica que el hablante bilingüe empieza a experimentar dificultades de expresión y/o de comprensión en la L2 como resultado del uso limitado o de la ausencia de uso de la lengua.

Bilingüismo consecutivo (secuencial / sucesivo) frente a *bilingüismo simultáneo*: Ambos términos se refieren al periodo global en que el hablante bilingüe adquiere sus lenguas. El primero indica que una lengua se ha aprendido primero y la otra después, esto es, en la niñez (en especial a partir de los 3 ó 4 años), la adolescencia o la edad adulta. El segundo, en cambio, indica que ambas lenguas se han aprendido de forma conjunta a partir del nacimiento o del primer año de vida; en el caso del bilingüismo simultáneo, tanto el aprendizaje lingüístico como el cognoscitivo del niño tienen lugar a la vez.

Bilingüismo desequilibrado (asimétrico): Situación en la cual el nivel global de manejo de las dos o más lenguas del individuo bilingüe es desigual, pues una de ellas está más desarrollada que la(s) otra(s) en cuanto a características tales como el (i) número de habilidades comunicativas empleadas, (ii) nivel de conocimiento de cada componente de la lengua (por ejemplo, los componentes léxico y semántico), o (iii) medidas evaluativas de empleo frecuente, tales como los grados de fluidez, precisión, complejidad o idiomática alcanzados. Esta situación, también conocida como *bilingüismo dominante*, es la más frecuente en la práctica.

Bilingüismo educativo (enseñanza bilingüe): Se trata de un término genérico que abarca diversos planes escolares que proporcionan instrucción sistemática en dos lenguas. Los principios fundamentales son (i) el desarrollo progresivo de dos lenguas, (ii) el uso de estas lenguas como medio de enseñanza en las áreas o asignaturas que conforman el currículo o plan de estudios habitual de una comunidad en determinados niveles educativos y (iii) el progreso académico-cognoscitivo de los alumnos. Sin embargo, más allá de estos principios básicos, suele haber varios factores de variación. Hay diferentes clasificaciones y tipologías de enseñanza bilingüe, algunas de las cuales establecen distinciones entre formas ‘fuertes’ y formas ‘débiles’ de enseñanza bilingüe dependiendo de las características concretas, así como de los objetivos finales, de cada tipo de enseñanza.

Bilingüismo equilibrado (ambilingüismo / equilingüismo): Situación en la cual el nivel global de uso de las lenguas del individuo bilingüe es igual o equivalente en todos o la gran mayoría de los aspectos mencionados (véase definición de *bilingüismo desequilibrado*). Esta condición, también conocida como *bilingüismo simétrico* o *no dominante*, es muy poco común en la práctica (si bien en una evaluación breve y empleando medidas de carácter *impresionista*, algunos bilingües pueden parecer equilibrados).

Bilingüismo familiar: Se refiere a una amplia gama de situaciones en las cuales un niño tiene contacto sostenido con dos o más lenguas

en el entorno social del hogar (o dominio familiar). Entre los patrones más investigados en la bibliografía sobre el bilingüismo familiar está el enfoque interactivo denominado ‘una persona-una lengua’ (UPUL). En este enfoque, la madre utiliza sistemáticamente una lengua con el niño y el padre usa la otra, en tanto que la lengua de uno de ellos suele ser la lengua mayoritaria de la comunidad en la que viven.

Bilingüismo fortuito / circunstancial frente a *bilingüismo optativo / electivo*: El primer término se refiere a una persona a quien las circunstancias de la vida le llevan indirectamente a adoptar una segunda lengua o lengua adicional, sin que haya alternativas verdaderas de elección al respecto; el segundo se refiere a un individuo (o a sus padres) que ha planificado o elegido voluntariamente el aprendizaje y uso de una lengua adicional a la materna por razones personales, familiares, educativas o profesionales.

Bilingüismo funcional: Situaciones en las cuales un hablante puede usar (o funcionar en) sus dos lenguas, aunque con distintos grados de fluidez y precisión, según la naturaleza de la actividad en la que participa y, en especial, según los dominios en los que intervenga habitualmente y los interlocutores que suele tener. Por ejemplo, en el caso de un individuo que participa en un plan escolar de enseñanza bilingüe de tipo inmersión parcial en la enseñanza secundaria, el grado de fluidez en el uso de la L2 será mayor si la actividad en cuestión forma parte del dominio escolar y el interlocutor es un profesor conocido.

Bilingüismo incipiente: Situación que se aplica a un individuo que se encuentra en las etapas iniciales de adquisición de una segunda lengua o lengua adicional. Aunque el término alude a la fase de *inicio* de un bilingüismo que se supone de tipo ascendente, a veces resulta polémico porque se considera que no distingue suficientemente entre el proceso de adquisición de una L2 y el proceso de uso habitual de la misma.

Bilingüismo mínimo frente a *bilingüismo máximo*: El primer término alude a un individuo que sólo posee un nivel relativamente

básico de uso o actuación en una segunda lengua o lengua adicional (L2), mientras que el segundo se refiere a una persona que posee un nivel de actuación muy similar al del hablante nativo (es decir, ‘casi nativo’) en las dos (o más) lenguas de su repertorio lingüístico. En ambos casos se trata sólo de puntos extremos dentro de un continuo.

Bilingüismo precoz frente a *bilingüismo tardío*: El primer término alude a una situación en la cual un hablante bilingüe ha adquirido su segunda lengua o lengua adicional (L2) durante la infancia o la niñez (aunque no de manera simultánea); a menudo esto va desde los 4 a los 11 años aproximadamente y la línea divisoria arbitraria suele ser la pubertad. El segundo término se refiere a una situación en la cual un hablante bilingüe ha adquirido su L2 en algún periodo posterior a la pubertad o adolescencia temprana. Esta segunda situación cubre un periodo mucho más extenso y una mayor variedad de entornos de aprendizaje que la primera situación.

4. Breve análisis crítico del estado de la cuestión y proyección al futuro

Aunque las investigaciones publicadas sobre diversas dimensiones del fenómeno del bilingüismo se remontan, al menos, a finales del siglo XIX y comienzos del XX (Cattell 1887, Ronjat 1913, etc.), las tres últimas décadas han presenciado un auge considerable, el que incluso puede describirse como espectacular a partir de la segunda mitad de la década de los 90, con respecto no sólo a la cantidad sino también a la calidad de las investigaciones sobre el bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas / lenguas adicionales.

En sentido general, los estudios descriptivos y las investigaciones empíricas sobre el bilingüismo se han realizado mayoritariamen-

te a través de tres disciplinas clave: (i) la Adquisición de segundas lenguas (ASL), (ii) los Estudios de bilingüismo y plurilingüismo, y (iii) la Adquisición del lenguaje infantil o lengua materna. Estos campos han ido dando forma a cuatro grandes perspectivas o líneas principales de investigación, cada una con sus propias metodologías e intereses epistémicos, esto es, la perspectiva lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística/sociocultural y la educativa. Esto indica que el bilingüismo es hoy en día un fenómeno que se investiga formalmente desde perspectivas *pluridimensionales*, haciendo uso de variados instrumentos, técnicas y recursos.

A pesar de las importantes contribuciones orientadas a una mayor y mejor comprensión del bilingüismo que provienen de las principales disciplinas científicas que se ocupan de su estudio, se debe reconocer que la situación actual es, sin duda, perfeccionable. Estimamos que el avance a corto y medio plazo se verá condicionado, en parte, por el tratamiento eficaz de ciertas limitaciones persistentes que dificultan el progreso conjunto de los campos mencionados. A modo de ejemplo, a continuación se identifican, describen brevemente y ejemplifican cinco de estos problemas, cuya solución gradual contribuiría, a nuestro entender, a un avance más sostenido; los problemas en cuestión son los siguientes: (i) el grado de interrelación entre las disciplinas implicadas en su estudio, (ii) el concepto de hablante nativo monolingüe en versión dual o múltiple, (iii) el planteamiento dicotómico ‘perfección’-‘imperfección’ entre grupos diferentes de usuarios, (iv) la relativa precisión y rigor de la terminología técnica en uso y (v) las tendencias de la terminología en uso.

4.1 Grado de interrelación entre las disciplinas implicadas en su estudio

Una proporción más que considerable de la población bilingüe está formada por los hablantes bilingües *consecutivos o secuenciales* (véase

distinciones del bilingüismo en apartado 3); el extenso proceso de adquisición, que más tarde suele desembocar en un bilingüismo secuencial, constituye el quehacer investigador del campo de la ASL. Desde sus orígenes entre finales de la década del 60 y comienzos de la década de los 70, la ASL ha recibido una fuerte influencia teórica de los estudios de la Adquisición de la lengua materna o lenguaje infantil (Nunan 2001). De hecho, la mayoría de las teorías empleadas para explicar el aprendizaje de L2 dentro de la ASL son extrapolaciones de teorías propuestas originalmente para explicar el aprendizaje de L1. No obstante, esta influencia no sólo no ha sido recíproca en cuanto a los aspectos clave de estudio, sino que las relaciones entre ambos campos no han sido todo lo productivas que podría esperarse (Foster-Cohen 1993). Esta situación es de lamentar, en especial si se tiene en cuenta que la otra parte de la población bilingüe está formada por los hablantes bilingües *simultáneos*, cuya investigación es precisamente un área creciente de estudio dentro de la Adquisición de la lengua materna (a menudo se le denomina Adquisición bilingüe de primeras lenguas).

Por otro lado, y a pesar de las claras similitudes existentes entre ellas, la ASL y los Estudios de bilingüismo y plurilingüismo se consideran mutuamente disciplinas separadas (Romaine 1995, Wei 2008, etc.) y las interrelaciones entre ambas parecen oscilar entre esporádicas y mínimas. En el discurso de la ASL, por ejemplo, se prefiere hablar de ‘aprendices’ de una L2 como una especie de ‘condición permanente’, mientras que en el discurso de los Estudios de bilingüismo las referencias suelen ser a ‘hablantes’ o ‘usuarios’ de dos o más lenguas. En este caso —así como en otros similares— la diferencia terminológica no es una cuestión menor. A menudo lo que esto implica de fondo es que para muchos investigadores de la ASL no parece obvio que el objetivo final del aprendizaje de una lengua adicional a la materna sea la existencia de hablantes bilingües o plurilingües; dentro de su perspectiva, estos hablantes suelen retener el status dependiente de ‘aprendices’ a lo largo de todo el proceso,

pasando de ser aprendices de nivel básico a aprendices de nivel intermedio y luego aprendices de nivel ‘avanzado’ o ‘superior’ de una L2. Es probable que éste sea el motivo por el cual la significativa etapa de transición en la cual el aprendiz de una L2 deja de serlo en la práctica, para empezar a ser principalmente un *usuario* de ella (por ejemplo, en los programas de estudios universitarios en el extranjero), no ha recibido especial atención hasta épocas muy recientes al encontrarse parcialmente ‘fuera’ del ámbito convencional de ambas disciplinas.

En definitiva, la ausencia de relaciones fluidas y recíprocas entre los principales campos de estudio e investigación del bilingüismo sigue siendo una lamentable asignatura pendiente, la que, sin duda, debe ser superada en el futuro por medio de una mayor concienciación y decidida colaboración interdisciplinarias.

4.2 *El concepto de hablante nativo monolingüe en versión dual o múltiple*

En el campo de la ASL, muchos investigadores siguen funcionando con el concepto de hablante *nativo* (HN) monolingüe, esto es, con un concepto de HN *monolingüe*, pero en versión *dual* o *múltiple*. Así por ejemplo, en la medición y evaluación formales del nivel de uso de una L2 que se realiza habitualmente mediante exámenes globales de capacidad comunicativa (*proficiency tests*) para fines de investigación o evaluación académica, los criterios que se consideran son los que conforman la capacidad comunicativa de un HN. En el campo de la ASL en particular, el término HN a menudo parece emplearse de forma neutra o imparcial para indicar la idea genérica de ‘cualquier HN’ de la lengua meta. No obstante, como lo revelan muchas investigaciones empíricas, en la práctica éste se suele utilizar de manera altamente *selectiva* para referirse a hablantes adultos, de estratos socioeconómicos medios, con formación universitaria, monolin-

gües, usuarios frecuentes de la variedad estándar de la lengua materna y monoculturales. A modo de ejemplo, los 20 sujetos nativos del grupo control de Birdsong (1992) tenían una media (estimada) de 35–40 años, formación universitaria, eran francófonos nativos, hablantes de la variedad estándar de esa lengua y todos habían crecido en centros metropolitanos importantes de Francia (como París o Nancy); aproximadamente dos tercios de los sujetos eran mujeres. Si bien ésta no es exactamente una descripción amplia de los sujetos HN, sí es más específica que muchas otras de estudios similares y permite apreciar que efectivamente los HN de estas investigaciones forman parte de un subgrupo seleccionado. Por otro lado, el problema colosal que representa identificar con objetividad empírica los rasgos principales de la competencia-actuación del HN ‘medio’ de una lengua no es obstáculo, en este caso concreto, pues el HN al que nos referimos es alguien a quien se le suelen suponer capacidades nativas *idealizadas*. Como sostiene Kramsch (1998) al respecto: ‘The native speaker is, moreover, a monolingual, monocultural abstraction; he/she is one who speaks only his/her (standardized) native tongue and lives by one (standardized) national culture’ (1998: 80) (véase epígrafe 4.3).

Las escalas de capacidad comunicativa oral y escrita de muchos exámenes estandarizados constan de diversos niveles en los que se mide la lengua meta, como es el caso de las *Pautas sobre la capacidad comunicativa* de ACTFL y de ETS (*American Council on the Teaching of Foreign Languages* y *Educational Testing Service*), de considerable difusión en las décadas de los años 80 y 90; la mayoría de las escalas de niveles de este tipo oscilan del nivel inicial o principiante hasta el nivel superior, identificando éste último como de HN o HN culto. Asimismo, en el caso del examen estandarizado británico IELTS (*International English Language Testing System*), los resultados globales se determinan según una escala de nueve puntos o niveles, en la cual el noveno nivel equivale a la competencia de un HN. Como afirman Davies et al. (1999): ‘Typically such scales range from zero

mastery through to an end-point representing the well-educated native speaker' (1999: 153). Dada la importancia que suelen tener los exámenes en el ámbito académico, resulta sorprendente que el conjunto de criterios que se aplique al sujeto / estudiante evaluado no sea, al menos en parte, *interno*, es decir, como usuario no nativo de la lengua meta, sino fundamentalmente *externo* a su realidad, esto es, como si fuera un HN monolingüe.

Como se puede apreciar en una definición razonablemente amplia del término HN, entre las características básicas de éste (en versión monolingüe) están las de haber (i) sido la *primera* lengua natural con la que tuvo contacto el hablante, (ii) iniciado la adquisición de dicha lengua en un contexto *naturalista*, (iii) utilizado la lengua para la comunicación oral cotidiana durante la infancia y la niñez, (iv) continuado el uso de la misma en etapas posteriores (pubertad, adolescencia, etc.) y (v) recibido, en muchas ocasiones, diferentes grados de enseñanza institucional obligatoria en –y sobre– esa lengua, según las exigencias de cada comunidad. Para el aprendiz-usuario adolescente y adulto de una L2 el criterio de HN no sólo resulta inapropiado sino notoriamente incoherente (Abello-Contesse et al. 2006). Es decir, por definición, el aprendiz-usuario de una L2 no es, ni puede llegar a ser, HN de la misma, pues no puede cumplir con las condiciones de que ésta haya sido la primera lengua aprendida y empleada de manera natural en la infancia, entre otras. Además, el hecho de que sea aprendiz-usuario de una L2 también indica que ya ha dejado de ser un hablante monolingüe. Cook (2002) nos recuerda el argumento de Labov (1969) en el sentido de que no se debe evaluar críticamente a los integrantes de un determinado grupo A por no cumplir con las normas lingüísticas de un grupo B, grupo al cual no pertenecen ni pertenecerán en la práctica.

Dentro de los Estudios de bilingüismo de orientación psicolingüística, Grosjean (1985, 2002, 2004) lleva un cuarto de siglo advirtiendo sobre la tendencia de muchos estudiosos a identificarse con una visión *monolingüe* del hablante *bilingüe* –tendencia aún

dominante en ciertos círculos— y cuestionándola como una perspectiva fundamentalmente errada. Grosjean presenta argumentos convincentes contra la visión tradicional del individuo bilingüe como ‘dos monolingües dentro de la misma persona’, es decir, como si se tratara de alguien que posee dos competencias lingüísticas separadas y aisladas. Grosjean (2002) identifica dos problemas serios que surgen con la adopción de esta particular visión en las investigaciones: por un lado, no habría un término apropiado para referirse a la mitad (bilingüe / plurilingüe) de la población mundial y, por el otro, se estaría describiendo a un hablante extremadamente raro. Asimismo, este autor indica que uno de los efectos más lamentables de esta visión es que muchos bilingües la adoptan, menospreciando de esta forma su bilingüismo por no dominar ambas lenguas al ‘mismo nivel’ en la práctica. El aspecto de fondo para Grosjean consiste en destacar una cuestión fundamental: que el bilingüe es por *derecho propio* un hablante-oyente *diferente*. Más recientemente, Ortega (2007) ha planteado en foros internacionales que uno de los retos a los que se enfrenta la ASL en el futuro es desenmascarar el *prejuicio monolingüe* de que adolece buena parte de las investigaciones sobre L2 para intentar salir de él incorporando un prisma bilingüe. Con respecto a este problema concreto, por tanto, la primera parte del avance se ha de lograr con la aceptación de que la noción del hablante bilingüe como ‘monolingüe’ e ‘igualmente competente’ en ambas lenguas es un mito y no una realidad (Bialystok 2001, Harley y Wang 1997). Desde una perspectiva relacionada, se debe aceptar, asimismo, que la producción de una L2 en un nivel de HN no es la intención ni el deseo de muchos aprendices de una L2, en especial en el caso de las lenguas más internacionales como el inglés y el español. Sin duda, la segunda parte sería reconocer que el concepto que sí ofrece un criterio apropiado de medición y evaluación en el caso de una L2 es el del hablante *bilingüe* (o plurilingüe) *fluido*.

4.3 El planteamiento dicotómico ‘perfección’-‘imperfección’ entre grupos diferentes de usuarios

Dentro de los campos que estudian los procesos de adquisición lingüística en general, todavía es frecuente encontrar alusiones –desde las más sutiles a las más categóricas– a la noción idealizada de ‘perfección’ con respecto a las capacidades lingüísticas que poseen los individuos en su L1. Dentro del contexto de disciplinas científicas formalmente establecidas, la ‘perfección’ a modo de rasgo o característica es, sin duda, una noción más estética que científica y, por tanto, cuestionable sin reservas. Peor aún, en el caso que nos ocupa, la dicotomía entre ‘perfección’ e ‘imperfección’ a menudo se presenta en la bibliografía en la forma de ‘éxito completo’ en L1 en oposición a ‘fracaso generalizado’ en L2. Desde una perspectiva teórica, este planteamiento cuenta con una manifestación en la ASL en el tratamiento del denominado ‘logro final’ (*ultimate attainment*) en L2, el cual está relacionado, a su vez, con los conceptos de ‘fossilización’ y, más recientemente, de ‘estado final incompleto’ (*incompleteness*) con respecto a la competencia lingüística en una L2. La distinción básica que suelen establecer los autores que apoyan esta perspectiva (a menudo denominada ‘Hipótesis de la diferencia fundamental’ en la bibliografía) es entre un presunto ‘estado final completo’ en el caso de los niños que adquieren su L1 y un supuesto ‘estado final incompleto’ en el caso de adultos que adquieren una L2. Como es evidente, el origen de este planteamiento está estrechamente relacionado con el problema descrito previamente, es decir, el concepto de HN monolingüe aplicado a una L2. Por el contrario, los autores que defienden la perspectiva opuesta, como es el caso de Cook (2002), sostienen que el conocimiento ‘completo’ es sólo lo que hay en el sistema lingüístico de un determinado usuario de la lengua en un momento dado.

Al realizar la característica comparación (de desigualdad) entre el HN y el aprendiz-usuario de L2, algunos autores se refieren

a esta distinción entre una supuesta perfección-imperfección de forma relativamente neutra, por ejemplo: ‘For most adult learners acquisition stops –fossilizes– before the learner has achieved native-like mastery of the target language’ (Lightbown 1985: 179). Otros lo afirman de forma más explícita aunque genérica: ‘Very few L2 learners appear to be fully successful in the way that native speakers are’ (Towell y Hawkins 1994: 14) y señalan el carácter ‘deficiente’ de la interlengua: ‘Relative to native speakers’ linguistic competence, learners’ interlanguage is deficient by definition’ (Kasper y Kellerman 1997: 7). Hay quienes son más específicos en su distinción y sostienen, por ejemplo, que los aprendices-usuarios de una L2 no logran adquirir diferentes usos sociolingüísticos: ‘Native interpretation of variability is also unlikely ever to be acquired in L2, including the social meaning of variants and appropriate choice for different registers’ (Saville-Troike 2006: 179). Otros afirman que, en el caso de cometer errores lingüísticos, la diferencia está, supuestamente, en que el nativo –a diferencia del aprendiz de L2– se puede autocorregir: ‘One of the main differences between the learner and the native speaker of a language is that the native speaker, if he does deviate from the norm, can correct himself’ (Norrish 1983: 10). En referencia a las carencias morfosintácticas que pueden tener los hablantes avanzados de una L2, hay autores que no dudan en describirlas como ‘versiones primitivas’ de la lengua meta: ‘I am often struck by the fact that many highly proficient speakers of English as a SL, for example, operate quite satisfactorily with primitive versions of several subsystems of English, and sometimes without certain subsystems entirely’ (Schachter 1988: 224). Incluso hay autores que han decidido elevar la distinción a la categoría de ‘rasgo más destacado’ del aprendizaje de L2: ‘The lack of general guaranteed success is the most striking characteristic of adult foreign language learning. Normal children inevitably achieve perfect mastery of the language; adult foreign language

learners do not' (Bley-Vroman 1989: 43). Un poco más adelante, sin embargo, el mismo autor deja ver que, al igual que ocurre con afirmaciones similares de otros autores, ésta es una opinión *impresionista* y no una afirmación empírica: 'One has the impression of ineluctable success on the one hand [L1], and ineluctable failure on the other [L2]' (1989: 44). Como se puede observar en este último ejemplo, no se trata sólo de que la comparación en cuestión sea poco constructiva; también carece de objetividad, rigurosidad e incluso parece degradante. Además, la comparación es técnicamente cuestionable pues se basa claramente en una comparación de *desigualdad* (respecto de las lenguas, las edades y las circunstancias fundamentales del aprendizaje en cuestión).

Afortunadamente, sin embargo, en lo que respecta a la adquisición lingüística de L1 y L2, las cuestionables referencias a una supuesta 'perfección' en el conocimiento y/o uso lingüísticos de los HN parecen condenadas a permanecer como parte de la 'ficción' particular de algunos especialistas en un momento en que desde la psicología se empieza a reconocer que, a pesar de su enorme complejidad y sofisticación, la *mente-cerebro*, es decir, el órgano fundamental en el cual se forman, evolucionan y conviven la o las lengua(s) de los seres humanos, es considerablemente limitada e incluso 'imperfecta'. Es obvio que si la 'entidad matriz' que cobija los sistemas lingüísticos que en ella habitan no puede considerarse 'perfecta' en su accionar, tampoco lo serán los sistemas en cuestión. De hecho, Gary Marcus (2008) emplea en el título de su obra pionera el término 'apaño' (*kluge*) para referirse a procesos cognoscitivos de central importancia tales como la memoria y la atención, y describir otros aspectos inestables y confusos del funcionamiento de la mente-cerebro. Cook (2002) incluye la noción de la mente-cerebro cuando se refiere a las diferencias entre hablantes bilingües y monolingües, al afirmar con acierto: 'The minds, languages and lives of L2 users are different from those of monolinguals. L2 users are not failures because they are different' (2002: 9). En este sentido, no sólo es deseable sino

necesario hacer una seria reevaluación de este planteamiento. A comienzos del siglo XXI no resulta razonable operar con conceptos especulativos que, además, rayan en lo ofensivo. Muy por el contrario, se debe hacer un esfuerzo por separar el hecho de la ficción, aquello que parece ser de lo que efectivamente es.

4.4 *La relativa precisión y rigor de la terminología técnica en uso*

Como indica el debate previo con respecto a términos tales como ‘HN’, ‘monolingüe’ y ‘bilingüe’, un aspecto fundamental del estudio de la adquisición lingüística y del bilingüismo es la terminología que emplean. Una parte significativa de cualquier disciplina científica comparativamente reciente dentro de las ciencias sociales o las humanidades es su terminología especializada, a través de la cual se puede apreciar su grado relativo de implantación y de progreso. En el caso concreto de los campos de estudio que nos ocupan, la precisión y el rigor de la terminología es aún más pertinente por tratarse, a la vez, de objetos de estudio sistemático que también funcionan como instrumentos de comunicación interpersonal cotidiana para todos los miembros de la sociedad. Por tanto, aunque cualquier ciudadano común puede sentirse ‘llamado’ a informar a sus pares sobre cuestiones lingüísticas más o menos polémicas o situaciones concretas que puede haber experimentado, es el especialista el que tiene la obligación de informar de manera fundamentada, es decir, con datos fidedignos, objetividad contrastada y claridad.

Como se ha afirmado antes, el propio término *bilingüismo* / *bilingüe* presenta un problema básico con respecto a su definición. Además de la naturaleza genérica del concepto y de la ambigüedad de muchas definiciones propuestas en la bibliografía, ‘bilingüismo’ es un ejemplo de confusión semántica en la práctica, pues en la actualidad se suele definir popularmente de una forma y técnicamente

de otra; esto es, mientras en la definición popular la idea de *igual fluidez en ambas* lenguas resulta clave, en la definición especializada la noción de (*habilidad de*) *uso de ambas* lenguas es fundamental para la mayoría de los expertos. A continuación se presenta una muestra breve pero representativa de términos y conceptos que suelen definirse de manera confusa, ambigua o insuficiente en la bibliografía especializada, en especial desde la perspectiva de un estudiante universitario de grado, por ejemplo, de lengua y literatura (extranjera o materna) o de postgrado en alguna especialidad de la lingüística aplicada. Los términos son bilingüe/bilingüismo, primera lengua/lengua materna, error, bicultural / biculturalismo y capacidad comunicativa.

Es muy probable que un estudiante interesado que busca definiciones de *bilingüismo* / *bilingüe* y encuentra alguna como las siguientes no obtenga la información que buscaba: 1. 'The ability to speak two languages. Bilingualism may be the property of an individual or of a whole community' (Trask 1997: 29). 2. 'Having an effectively equal control of two native languages [...]. A bilingual community, as in Welsh-speaking parts of Wales, is one in which bilingualism is normal [...]' (Matthews 1997: 38). Entre las dudas que pueden quedar sin respuesta en este caso se pueden mencionar las siguientes: (i) por qué la habilidad en cuestión se limita sólo a la expresión oral, (ii) si en las comunidades que son bilingües *toda* la gente habla las dos lenguas, (iii) qué quiere decir concretamente que esta habilidad o control sea una 'propiedad' individual o colectiva; (iv) por qué el control de ambas lenguas por el hablante debe ser eficazmente igual y no diferente, etc.

La persona interesada en definiciones de un término fundamental como *primera lengua* (*lengua materna o idioma nativo*) puede conseguir definiciones como las siguientes: 1. 'The language one acquires as a child and uses within the family' (McKay 1992: 138). 2. 'The language which a person acquires first in life, or identifies with as a member of an ethnic group' (Baker 2007: 218). Cualquiera que pue-